

Verónico do Espírito Santo das Neves

**Percurso e inserção sócio académica dos estudantes dos PALOP:
o caso dos estudantes são-tomenses na Universidade do Porto**

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da Universidade do Porto,
para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em
Educação e Diversidade Cultural
sob a orientação da Professora Doutora Rosa Nunes

Tese de Mestrado

2010

Resumo

Acreditamos que a globalização da economia e do saber implica projectar novas concepções acerca do conceito da cidadania, aproximando-o cada vez mais à defesa da igualdade de oportunidades, ao apelo à justiça social e a construção de uma sociedade democrática, com os direitos e os deveres que a condição de cidadão obriga.

Se assim é, propomos estudar a noção da cidadania enquanto direito de participação na comunidade. Como tal, esse direito deve ser quer do cidadão nacional como do estrangeiro e, a sua consolidação constitui condição basilar para a garantia dos direitos civis, políticos e sociais.

Nesta perspectiva, a educação deve englobar também o direito à igualdade de oportunidade como força propulsora da justiça social. Pois, enquanto filtro da sociedade, parece-nos que a educação é não só um meio válido para reivindicar o respeito e a cooperação entre indivíduos, mas também, factor de salvaguarda da diferença cultural como instrumento positivo na construção dos processos individuais. Por isso, ao nosso ver, ela deve ser analisada dentro e fora da escola.

Entendemos que toda e qualquer mudança provoca a reconstrução das identidades. E, a imigração enquanto processo é isso mesmo: um confronto entre um passado de expectativas e a realidade encontrada na sociedade de acolhimento. Face à estas evidências, a escolha deste tema surge como um imperativo para pensarmos a educação numa perspectiva plural e integradora. Por isso, a nossa problemática será estudada primeiramente na sua vertente teórico-conceptual e, só depois, no terreno através do «estudo de caso». O ponto de partida para essa investigação é os estudantes são-tomenses na cidade e na Universidade do Porto.

Abstract

We believe that economic globalization and knowledge involves the design of new notions of citizenship, by providing more protection for equal opportunities, call for social justice and building a democratic society, with rights and obligations that the Citizens condition requires.

If so, we study the notion of citizenship as a right to participate in the community. As such, this right must be either the national or foreign citizen, and its consolidation is the fundamental condition to guarantee the civil, political and social issues.

In this perspective, education must also encompass the right to equal opportunity and driving force of social justice. For while the filter company, it seems that education is not only a valid means to claim the respect and cooperation among individuals, but also a factor in safeguarding the cultural difference as a positive tool in the construction of individual cases. Therefore, in our view, it should be looked into and out of school.

We understand that any change results in the reconstruction of identities. And while the immigration process is just that: a clash between past expectations and reality found in the host society. In the face of this evidence, just stay on this theme emerges as an imperative to think of education in a plural and inclusive perspective. Therefore, our problem will be studied primarily in its theoretical and conceptual aspects, and only then, on the ground through the 'case study'. The starting point for this research is the students in Sao Tome city and the University of Porto.

Résumé

Nous croyons que la mondialisation économique et de la connaissance implique la conception de nouvelles notions de citoyenneté, en lui apportant de plus en plus une protection de l'égalité des chances, l'appel à la justice sociale et la construction d'une société démocratique, avec les droits et obligations que la condition de Citoyen oblige.

Si c'est le cas, nous étudions la notion de citoyenneté comme un devoir de participation de la communauté. En tant que tel, ce droit doit être autant des citoyens nationaux que étrangers, et sa consolidation est la condition fondamentale pour garantir les droits civils, politiques et sociaux.

Dans cette perspective, l'éducation doit également englober le droit à l'égalité des chances et la force motrice de la justice sociale. Car si la société de filtre, il semble que l'éducation n'est pas seulement un moyen valable pour réclamer le respect et la coopération entre les individus, mais aussi un facteur dans la sauvegarde de la différence culturelle comme un outil positif dans la construction des cas individuels. Par conséquent, à notre avis, il devrait être examiné dans et hors de l'école.

Nous comprenons que tout changement entraîne la reconstruction des identités. Et tandis que le processus d'immigration, continue come cela: un affrontement entre les attentes et la réalité passée dans la société d'accueil. En face de cette preuve, il suffit de rester sur ce thème qui apparaît comme un impératif de penser à l'éducation dans une perspective plurielle et inclusive. Par conséquent, notre problème sera étudié principalement dans ses aspects théoriques et conceptuels, et alors seulement, sur le terrain par l'étude de cas ". Le point de départ de cette recherche sont les étudiants de São Tomé et Príncipe dans la cité et dans l'Université de Porto.

Agradecimentos

Uma dissertação é sempre um trabalho de grupo. Por isso,

À Professora Doutora Rosa Nunes

À Ermelinda

À Leonor

Obrigado por desculpar os meus momentos de ausência, hesitações, dúvidas e interpelações.

À vós:

- ❖ Consulado da República Democrática de São Tomé e Príncipe no Porto
- ❖ Reitoria da Universidade do Porto
- ❖ Associação dos estudantes são-tomenses no Porto

Os meus sinceros agradecimentos porque, sem o vosso apoio, não seria possível a realização deste trabalho.

A todos os que directa ou indirectamente foram implicados neste estudo, o meu muito “*Déçu pagá*” (obrigado).

Abreviaturas

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
DGES – Direcção Geral do Ensino Superior
DSAS – Direcção de Serviços de Acção Social
GPEARI – Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais
SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
INE – Instituto Nacional de Estatística
INE.ST – Instituto Nacional de Estatística
República Democrática de São Tomé e Príncipe
STP – São Tomé e Príncipe

ÍNDICE

PARTE 1 - Enquadramento Teórico

0. Introdução.....	2
1. Definição de alguns conceitos.....	5
a. Diversidade e multiculturalismo	6
b. Multiculturalismo e cidadania.....	8
c. Educação multicultural.....	13
2. A cidadania e justiça social na Contemporaneidade.....	18
a. Igualdade e democracia no plano sócio educativo	18
b. O local <i>versus</i> Global em educação	20
c. Justiça social como parte da cidadania.....	28
3. Percurso e inserção sócio académica dos estudantes dos PALOP: O caso dos estudantes são-tomenses na Universidade do Porto.....	33
3.1 - O caso dos estudantes são-tomenses na Universidade do Porto.....	34
a. Conhecer os são-tomenses.....	34
b. Os são-tomenses na Universidade do Porto	37
c. Os são-tomenses e a integração sócio académica.....	40
3.2 - Dificuldades da integração.....	49
a. A problemática do racismo	49
b. Adaptação social e académica	55
c. O desempenho escolar	61

PARTE 2 - Trabalho de Campo

1. Objectivo do estudo	67
1.1 - Considerações metodológica	69
a. Análise qualitativa no quadro das ciências sociais e humana	70
b. Recolha de dados: A entrevista	76
c. Tratamento de dados: Análise de conteúdo	83
2. Apresentação e discussão dos resultados.....	89
a. Percurso escolar.....	92
b. Integração Académica	96
c. Integração Social.....	105
d. Expectativa antes e depois de estar na cidade e na Universidade	111
e. Projecto (s) para após a conclusão dos estudos	115
2.1 - Considerações finais	119
Bibliografia	130
Anexos	135

Índice dos Gráficos

SEF.....	38
DGES/ DSAS	38
INE.ST.....	39
UNESCO	41
GPEARI	43

PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

"Metaforizar correctamente, dizia Aristóteles, é aperceber o semelhante. E eu pressinto que um dos problemas da nossa atribulada convivência (local/global) terá muito que ver com a dificuldade em aperceber profunda e amavelmente semelhanças básicas naquilo (naqueles) que vamos reputando de diferente (...)" (Nunes, 2005:104).

"As sociedades da África Subsariana possuem realidades complexas onde se cruzam histórias, povos, línguas, culturas, religiões, raças e etnias, que se conformam em construções políticas, económicas e sociais (des) articuladas por desenvolvimentos não «naturais» e influenciados por factores e interesses alheios, tornando-as vulneráveis e sobretudo, onde o futuro é poucas vezes determinado pelos respectivos povos" (Mosca, 2001:11)

0. Introdução

A educação inter-multicultural é hoje um dos grandes desafios para a educação e para uma sociedade globalizada como a nossa. Num século onde, por um lado, se fala muito de igualdade de oportunidades e da integração, por outro, os emigrantes esbarram-se frequentemente com a exclusão social. A partir deste ponto de vista, quisemos perceber o processo de integração dos estudantes são-tomenses na cidade e na Universidade do Porto.

O trabalho que a seguir se apresenta encontra-se estruturado em duas partes, sendo que, a primeira faz questão de ser o ‘enquadramento teórico’ que sustenta a nossa investigação. Enquanto que, a segunda parte, é toda ela dedicada ao ‘Estudo de campo’, onde, daremos especial relevância às questões metodológicas, os procedimentos da investigação e a análise de dados provenientes do trabalho no terreno. O exercício de leitura proposto é, portanto, duplo.

Logo no início da nossa dissertação debateremos alguns conceitos que, a partir deles, é possível descortinar os objectivos do nosso trabalho de pesquisa e análise de situações concretas vividas por estudantes são-tomenses.

Cremos que estes conceitos exercem um papel central no apoio a análise do percurso feito pelos estudantes e a consequente integração socioacadémica. Por isso, neste **primeiro capítulo**, daremos conta de algumas concepções teóricas que os tem envolvido, uma vez que este estudo se inscreve no quadro de investigação especializada em “Educação e diversidade cultural”.

Depois, num **segundo capítulo**, problematizaremos a “centralidade da promoção das diferenças como base para o desenvolvimento da capacidade de compreensão do mundo, na perspectiva de que os referenciais diversos constituem racionalidades temporais a utilizar como instrumentos de comunicação” (Santos, 2004:211).

A seguir, no **terceiro capítulo**, toda a nossa atenção centrar-se-á no Percurso e inserção sócio académica dos estudantes dos PALOP. Uma vez que os são-tomenses são o nosso público preferido, procuramos introduzir este tema com a «são-tomensidade»

enquanto marca identitária da nação são-tomense. Quisemo-nos entendê-la como um “conjunto complexo de conhecimentos e artes, crenças e moral, normas e costumes e quaisquer outras atitudes, gestos hábitos e usos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (Mata, 2010:20). Donde também faz parte a língua, uma vez que ela é, “ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adoptadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício desta faculdade” (Ibidem). Melhor dizendo, a língua portuguesa, neste quadro de pensamento, arrasta consigo “vozes, signos, ressonâncias e reminiscência da cultura e da história que lhe servem de matriz” (Ibidem). Independentemente da multiplicidade linguística presente em São Tomé e Príncipe e o diálogo intercultural que daí advém, a língua é “um singular património cultural e factor de identidade, na medida em que é um elemento privilegiado de dinâmicas históricas e sociais, provendo a interacção com o universo que contacta” (Cristóvão, 2005, citado por Mata, 2010:21).

Este terceiro capítulo, por constituir o cerne da nossa reflexão, nos permitirá perceber que a cidade do Porto, bem como a Universidade que dela faz parte, possuem características próprias que poderão facilitar (ou não) o processo de integração dos estudantes estrangeiros.

Partimos dos pressupostos teóricos que norteiam o nosso tema, para virmos a confrontar a teoria com a prática vivida no dia-a-dia por estes estudantes.

A nossa pretensão de apresentar os são-tomenses na sua singularidade, socorre-se muito da visão de Inocência Mata em relação à identidade deste povo: povo proveniente da diversidade identitária e do dialogo intercultural, entendido aqui como “projecto que releva de um compromisso de alteridades, realizando o principio da não contradição e funcionando como sistema de resolução de conflitos” (Idem:22).

Por uma questão histórica, para esta primeira parte da nossa reflexão, juntaremos ainda escritos organizados por Manuela Ribeiro Sanches para sustentar que, Portugal não pode esquecer o seu passado no quadro de relacionamento com os emigrantes dos PALOP.

A realização deste trabalho constitui, para nós, uma oportunidade de reflectir de forma séria e sistemática sobre o percurso e integração socioacadémica dos estudantes de São Tomé e Príncipe na nossa Universidade. A pesquisa aqui empreendida é o fruto da necessidade em escutar os estudantes, perscrutar as suas realidades para além das notícias veiculadas pela comunicação social. Para atingir este propósito, nada melhor do que dá palavra aos próprios estudantes. Deixar que sejam eles os transmissores primordiais das suas vivências e que expliquem-nos como transpõem o real confronto entre a vivência da dupla identidade (o de são-tomense e o de imigrante); como enxergar no «Outro» um '*alter ego*' quando, por vezes, são vistos como 'usurpadores' de direitos.

É isso que faremos na segunda parte desta dissertação. Confrontar o indivíduo com a sua experiência de dia-a-dia, dentro e fora da escola é, no nosso entender, explicar que

A educação para a alteridade passa pela descoberta de nós próprios (mesmidade) e pela relação de semelhanças e interdependências entre todos os seres humanos, começando pelos próximos (...); é imperioso aprender, no dia-a-dia, a descobrir e reconhecer o outro, não como uma ameaça, mas, alguém com quem podemos desenvolver objectivos e projectos comuns. Trata-se de valorizar aquilo que é comum (...), lutando contra todas as formas de discriminação que têm impedido os mais desfavorecidos de participar na vida comunitária (Peres, 1999:98).

As concepções ontológicas e epistemológicas das matérias que propomos estudar bem como a riqueza teórica da educação inter-multicultural não se esgotará no trabalho que apresentaremos. No entanto, existirá da nossa parte a preocupação em pensar a educação numa perspectiva plural e integradora de pessoas de culturas diferentes.

1. Definição de alguns conceitos

Nas últimas três décadas o sistema de Ensino Superior conheceu por toda Europa importantes desenvolvimentos. As causas são muitas e variam desde a crescente exigência do mercado de trabalho que obriga os indivíduos a prestar maior importância à qualificação académica até, a própria exigência socioeconómica do mundo moderno caracterizado pela globalização do saber, da economia e das políticas sociais.

A globalização do saber e das práticas educativas no contexto em que nos inserimos obriga por um lado os países terceiros (nomeadamente os de África subsariana) a actualizarem as suas práticas e, por outro lado, impele os países europeus a criarem estruturas capazes de fazerem face a um número cada vez mais crescente dos estudantes estrangeiros que escolhem as Universidades Europeias para prosseguirem os seus estudos.

No caso português, dados do Observatório da Ciência e do Ensino Superior (OCES) demonstram que, só em 2006, existia mais de 17 mil estrangeiros inscritos no ensino politécnico e universitário em Portugal. Sendo que, dentre os estudantes dos PALOP's, a maioria é oriunda de Angola e de Cabo Verde.

Se assim é, começaremos então por definir alguns dos conceitos que utilizaremos ao longo deste trabalho na tentativa de melhor interpretarmos o sentir e a vivência dos estudantes dos PALOP na Cidade e na Universidade de Porto. Partindo dessa premissa, parece-nos lógico começar primeiramente por esclarecer de que falamos quando abordamos o Multiculturalismo e a sua relação com a «Diversidade» e a «Cidadania», para só depois, analisarmos as suas consequências no campo socioeducativo. Só assim, ao nosso ver, teremos condições para falar em «inserção sócio académica dos estudantes santomenses na Universidade do Porto» sendo este o tema central da nossa reflexão.

a. Diversidade e multiculturalismo

Segundo Torres (2001), “os debates sobre o multiculturalismo estão relacionados com novas formas de elaborar teorias sobre globalização, imigração, identidades-limite, política, raça, etnicidade e literatura pós-colonial” (Torres, 2001:237). Neste sentido é plausível afirmar que a diversidade se relaciona com o multiculturalismo; até porque,

Quanto mais plurais e complexas se tornarem as sociedades, mais enriquecedores serão os quadros analíticos produzidos e mais desafiadoras elas se tornarão pelas múltiplas possibilidades emancipatórias que encerram, a caminho da construção de um cidadania crítica simultaneamente *una, plural e plena*, ela própria também num processo de reconstrução permanente (Casanova, 2002:48).

Do mesmo modo, as investigações produzidas por Stephen Stoer (1994), demonstram que só é possível perceber as relações minoria/maioria na vida quotidiana a partir de uma abordagem centrada na «política da diferença». Isto é, uma abordagem onde as relações de classe, etnia e género não são necessariamente paralelas, nem recíprocas nem simétricas. É graças a esta *recontextualização pedagógica*, no sentido que lhe dá Bernstein, que é possível “valorizar a diversidade cultural na escola através, entre outras medidas, do desenvolvimento de mediações entre (...) a «cultura local» e a «cultura nacional» (a segunda tendo como um dos seus veículos de transmissão mais importantes a chamada «cultura – ou código [Bernstein, 1977] – da escola»)” (Stoer, 1994:17). Segundo o mesmo investigador,

É a construção do dispositivo pedagógico através de uma metodologia de investigação-acção crítica que possibilita a concretização da não-sincronia na forma de uma «política de diferença», política essa capaz de garantir a multidimensionalidade (entendida como o compósito dinâmico de variáveis como classe social, género e etnia) e o interrelacionamento entre estrutura e cultura. É na base desta última que também se constrói a ponte entre a análise das políticas educativas e a realização das práticas pedagógicas (Stoer, 1994:17)

Stephen Stoer na sua sabedoria, disse-nos ainda que, o conhecimento aprofundado das culturas existentes na escola só é possível “através da descentração dessa mesma escola, onde a escola se assume como parte da comunidade local (...). Uma vez que a cidadania participativa constrói-se através da inclusão da diferença e não pela sua exclusão.” (Stoer, 1994:23). Por isso, para falarmos da integração da diferença no espaço escolar, defendemos

também a necessidade de interligar o conceito da diversidade com o de multiculturalismo, já que, “a realização do princípio de igualdades de sucesso depende, pois, de uma confrontação cultural no interior da escola de massas. Esta confrontação só pode realizar-se valorizando, dentro da escola, as culturas da comunidade local” (Stoer, 1994:23).

Touraine (1998), no seu *modelo de recomposição do mundo*, concebe o multiculturalismo como algo que vai além de diálogo entre culturas e propõe um quadro de recomposição do mundo onde todas as partes envolvidas participem no diálogo cultural. Nesta lógica de ideias, para Touraine, o multiculturalismo “deve ser definido na busca de uma «comunicação» e de uma «integração parcial» entre os conjuntos culturais separados como sejam homens e mulheres, colonizadores e colonizados, adultos e crianças, proprietários e trabalhadores (...)” (Touraine, 1998, citado por Fonseca, 2005:136).

Como dissemos anteriormente, o multiculturalismo envolve diferentes entendimentos político-ideológicos. Queremos crer com Nunes (2005) que a diferenciação desigual,

Em muitas circunstâncias (nomeadamente, na escola, onde o discurso da diferença entrou na linha funcional da sua recuperação psicológica, com ele se legitimando a ausência de resposta educativa bem sucedida a quem se desvia dos padrões socioculturais que a escola tacitamente exige e para que é talhada) a questão das diferenças é um falso problema para escamotear o problema da desigualdade por contraponto ao grande problema da igualdade. A direita fala de diferença para justificar a desigualdade. E erradica do seu discurso a igualdade à qual diz não achar sentido por causa da diferença (Nunes, 2005:47).

Mas, no entender de Mata (2006), “não obstante essa oscilação, ou até polissemia, pode-se concordar que o multiculturalismo emerge enquanto estratégia que responde à exigência de reconhecimento das identidades culturais minoritárias sem configuração regional no conjunto nacional, mas que reivindicam o estatuto de pertença ao corpo nacional” (Mata, 2006:291).

Ao anexa-lo ao conceito de diversidade, quisemos, reivindicar uma maior igualdade entre os cidadãos no que diz respeito ao direito à educação e, como não podia deixar de ser, o direito à integração na sociedade onde essa educação é ministrada. Fazer com que o “Outro” se torne um de nós até porque, como esclarece Mata (2006),

Essa *outridade*, advém das diversas minorias que cá vivem, já faz parte do sistema sociocultural português que teima em manter omitidos os seus sinais e manifestações (...). É por isso que o termo «tolerância» aplicado na pedagogia da diferença contém uma das maiores perversidades desta problemática de integração e multiculturalismo. É que esta noção – “tolerância” –, não obstante a intenção inclusiva que certamente quer transmitir, produz um efeito armadilhado: a ideia de que, embora investido de uma “insuficiência” (cultural ou social), a generosidade, dir-se-ia cristã, da maioria aceita esse outro! A “aceitação” surge aqui não como realização de um dever – o dever de qualquer maioria tem de respeitar o *outro* minoritário –, mas de uma benevolência que leva à acentuação da estigmatização do *outro* e a que se pense a integração e o multiculturalismo como «fruto da compreensão e da generosidade (...)» (Mata, 2006:293).

b. Multiculturalismo e cidadania

Não é fácil avançarmos uma definição cabal para a cidadania por causa da “ sua multiplicidade de interpretações relacionadas com as tradições políticas fundamentais e os compromissos e as disputas que delas derivam” (Naval, 1995, citado por Menezes, 2005:14). Por isso, propomos antes debater o modo como este conceito é problematizado por diversos autores. Por outras palavras, sugerimos pensar a cidadania como “um estatuto conferido pelo vínculo da pessoa a uma comunidade política (...). Esse estatuto determina os direitos e as obrigações de cada um (...)” (Perrenoud, 2005:172).

Embora a preocupação em conceptualizar a cidadania tenha partido de diversos campos disciplinar, foi T.H Marshall que o definiu como uma “grelha” explicativa dos direitos legais, políticos e sociais de cada indivíduo na sociedade. Marshall divide a cidadania em estádios e, para ele, é o seu aspecto social que é o mais importante enquanto estado mais avançado da sociedade moderna. Isto é, mais avançado do que a cidadania civil e política.

Neste pressuposto, subentende-se a possibilidade de existir entre os membros da sociedade relações que não sejam nem de natureza contratual e, muito menos, de natureza caritativa. Sobre este assunto, Fraser (1995), no seu artigo intitulado «Contrato *versus* Caridade» fez uma releitura de Marshall e defendeu que “ «cidadão» e «cidadania» são palavra dotadas de muita força, palavras que nos falam de respeito, de direitos e de dignidade (...). É uma palavra solene, grandiosa e humanista” (Fraser, 1995:27). Ela vai além da simples “garantia de um padrão de vida decente” (Idem: 28).

Marshall, alia portanto a cidadania aos direitos sociais e, nestes termos, a cidadania passa a ser vista “como estatuto de que gozam aqueles que são membros plenos de uma comunidade. Todos os que possuem esse estatuto são iguais com respeito a direitos e deveres” (Marshall, 1950:28-29). Por isso, diz Fraser (1995), “ a expressão «cidadania social» evoca, deste modo, temas oriundos de três grandes tradições da teoria política: temas liberais respeitantes a direitos e à igualdade de tratamento; normas comunitárias de solidariedade e de responsabilidade partilhada; e ideais republicanos de participação na vida pública (através do uso dos «bens públicos» e dos «serviços públicos»)” (Fraser, 1995:28). O que quer dizer que, o que está em causa é, não só “a relação entre indivíduos e o estado em que vivem, mas também um conjunto de relações sociais entre cidadãos individuais” (Lister, 1997:14).

Esses direitos sociais, na concepção de Marshall, significam o direito a tudo o que é necessário para se viver com dignidade. Ou seja, “todo o conjunto de direitos desde o direito a um bem-estar económico e a segurança social suficiente para partilhar de forma completa o que a comunidade social tem a oferecer e viver a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões prevalecentes na sociedade (...)” (Marshall 1950:29).

A cidadania social deveria, por isso, “abranger não só a garantia da segurança económica, como também o direito, esse de bem maior alcance, a «uma quota parte de todo o património social e a viver uma vida própria de um ser humano civilizado, de acordo com os padrões prevalecentes na sociedade»” (Marshall 1964, citado por Fraser, 1995:31). Ele acreditava, portanto que, a cidadania social era suficiente para reduzir fossos da miséria e da desigualdade social.

Se bem que a contribuição de Marshall seja sobejamente reconhecido, devemos dizer de igual modo que é redutora por colocar demasiada ênfase nos tributos formais da cidadania em vez de perspectiva-la como uma “ categoria sociológica, como uma prática social que nos insere numa rede complexa de privilégios e deveres” (Benhabib, 1999:5). Se numa época de esperança (1949-1950), Marshall teve o mérito de trazer ao público o debate sobre a igualdade de estatuto e a solidariedade social, parece também a Fraser (1995) que, “passaram despercebidos a este autor, no entanto, os sentidos da cidadania social no que respeita à diferença sexual e à família (...)” (Fraser, 1995:41). Também Giddens (1996), no-lo diz quando afirma que “o conflito de classes não era nem o motor principal de transformação social nem o veículo para a melhoria social” (Giddens, 1996:209). Deve dizer-se, aliás, que a realidade é consideravelmente mais complexa do que os pressupostos avançados por Marshall.

Nesta consonância, o que faltou a Marshall, julgamos encontrar no Janoski (1998) quando diz que, “a cidadania é a pertença pelos indivíduos num estado-nação de certos direitos universalistas passivos e activos a um nível determinado de igualdade” (Janoski, 1998:9). Nesta categoria, Janoski não só clarifica o aspecto normativo da cidadania, como também, diz-nos que ela implica, dentre outros aspectos:

- ❖ Reconhecimento de uma identidade colectiva;
- ❖ Direito de existir, de influenciar e de participar na vida social e política;
- ❖ Garantia de igualdade e de protecção como ser humano (direitos humanos).

O que interessa sublinhar de facto é que a cidadania é um direito que, no seu seio, comporta obrigações que podem ser legais, sociais, políticas e de participação. Janoski (1998), aliás, chama atenção para este mesmo facto: “os direitos não podem existir sem as obrigações (...)” (Idem:73). Convém ainda dizer a este propósito que, os direitos e obrigações da cidadania variam consoante as diversas concepções teóricas. O liberalismo, por exemplo, enfatiza a vertente de garantias individuais defendida pela cidadania. A perspectiva do republicanismo cívico, contrariamente, vê na cidadania a defesa da comunidade e do bem comum, acima dos interesses individuais. Já para as feministas, o mais importante é a evidência de que os vários grupos vivem formas de ‘cidadania parcial’. A tónica é, aqui, colocada na importância de uma participação, em que as vozes silenciadas, de grupos que estão nas margens sociais, sejam ouvidas. Este movimento procura articular a cidadania com

a diferença, uma vez que, segundo esta perspectiva, a universalidade não deve confundir-se com assimilação. Talvez por isso, Fraser propõe, como forma de revitalizar a cidadania social, reimagina-la “de uma forma mais solidária, menos baseada na ideia de propriedade” (Fraser, 1995:49).

Em termos práticos e na sua relação com o multiculturalismo, digamos que, quer o multiculturalismo como a cidadania exigem da escola e da sociedade em geral, o reconhecimento do direito à igualdade de oportunidade como força propulsora da justiça social de que teremos oportunidade de abordar quando falarmos de “cidadania e justiça social na Contemporaneidade”.

De facto, como argumenta Laura Fonseca (2005), só

Uma política de inclusão e de justiça social que simultaneamente incorpore o cuidado tanto como necessidade e direito de todos os sujeitos, mas também uma responsabilidade a ser partilhada (...). Só esta partilha impede a injustiça, sofrimento e exploração. Incorporar o cuidado no debate de justiça e, assim, ter uma visão mais solidária e inclusiva. Isto porque se trata de assegurar um direito de todos/as, e de partilhar uma responsabilidade (Fonseca, 2005:135).

Esse direito de todos os sujeitos de que nos fala Fonseca (2005), ao nosso ver, implica reconhecer necessariamente que,

O princípio da igualdade de oportunidades assume uma importância superior na discussão do multiculturalismo, constituindo-se num indicador fulcral de análise da garantia do direito e do dever à educação, num quadro de existência multicultural, pois nele parecem habitar esperança e possibilidade de sucesso educativo a todas as crianças e jovens para além das fronteiras da diferença (seja ela de que natureza for) e a instituição de uma educação verdadeiramente democrática, permeando a realização integral do cidadão” (Cardoso, 2008:28).

É em nome dessa justiça social que defendemos a solidariedade e a interdependência humana como factores complementares do direito à integração socioeducativo. Trata-se também, se parafrasearmos Laura Fonseca, de uma forma de mitigar a “desvalorização e subordinação dos grupos ou indivíduos com menos poder e estatuto, violações da democracia e definição de alguns grupos como «Outros» imperializados” (Fonseca, 2005:134).

Não é de estranhar, por isso, o reparo de Perrenoud (2005): “a sensibilidade moderna fala de direitos humanos, de livre-arbítrio, de espírito crítico, de direito dos povos à autodeterminação, de igual dignidade de raças, de culturas, de religiões e de modos de vida; defende uma igualdade e uma civilização planetárias” (Perrenoud, 2005:22); aspiramos todos “a interdição da violência, a preocupação com a equidade, o respeito aos outros e o sentimento de pertencer a uma comunidade não dissociados dos saberes. Porém eles não são suficientes” (Idem:161). Cabe à educação promover uma sociedade mais justa, tal como diz Pinto (2005), no seu livro «Escola Global: Quo Vadis?»: “ a educação, pelo conhecimento que proporciona, do ambiente em que se exerce, pode ajudar a sociedade a tomar consciência dos seus próprios problemas e pode, se formar homens completos, contribuir para a humanização das sociedades” (Pinto, 2005:204).

Fazendo nossa a preocupação de Stoer e Cortesão (1999), sugerimos então que a cidadania não se reduza somente à integração das subjectividades, mas antes, coloque na verdade “a ênfase na consolidação de direitos sociais e humanos básicos” (Stoer e Cortesão, 1999:100). Nesta perspectiva, a educação deve englobar também o direito à igualdade de oportunidade como força propulsora da justiça social. Logo, ao nosso ver, é fundamental de igual modo analisarmos a educação num ambiente multicultural e multifacetado como o nosso.

c. Educação multicultural

A educação multicultural pode ser definida como um “conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema, de escola e de turma, cujo objectivo é promover a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversa, através de mudanças de percepções e atitudes, com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida” (Pereira, 2003:17). O que vai ao encontro do pensamento de Hummel (1979): “cultura e educação estão intimamente ligadas como verso e reverso de uma mesma realidade. É impossível determinar onde acaba o educativo e principia o cultural e seria absurdo separá-los” (Hummel, 1979, citado por Peres, 1999:42).

Foram vários os contributos teóricos que permitiram o fenómeno multicultural ser tratado numa perspectiva multidimensional. Não nos cabe neste trabalho dissertar sobre cada um deles. No entanto, se analisarmos Peres¹, pode-se perceber que, a partir dos anos 60, o multiculturalismo tem sido tratado a partir de quatro eixos ideológicos:

- ❖ Assimilacionista – onde a diversidade e a diferença são entendidas como ameaça à coesão social.
- ❖ Integracionista – defendem por um lado a luta pela igualdade de oportunidade mas, por outro, defendem também que a identidade das minorias deve submeter-se à ideologia do grupo dominante.
- ❖ Pluralista – respeita a diferença cultural e entende-a como um aspecto positiva da vida em sociedade. Todavia, esta corrente de pensamento parece-nos mais um “jogo de sedução” entre o medo provocado pelo desejo da unidade dentro da diversidade, e a esperança que o mesmo se concretize.
- ❖ Intercultural – ela não só aceita, mas também, permite valorizar a diferença e o diálogo multicultural.

O multiculturalismo pressupõe o reconhecimento e a aceitação da diferença. Por isso Cortesão (1997), define-a como sendo um “conceito complexo e ambíguo de que os autores se socorrem, embora não partilhem obrigatoriamente a mesma visão do mundo. E poderão

¹ Para saber mais, ver Peres, 1999:48-49

até evoca-lo com propósitos não coincidentes ao tentar enfrentar problemas com que se vão deparando” (Cortesão, 1997, citado por Casanova, 2002:27).

Para não cometermos o erro de cingirmos o significado do multiculturalismo à simples coexistência democrática de culturas, digamos que, ser diferente e o próprio “ termo «diferença», em si, não exprime a ideia de desigualdade; a interpretação da diferença e as relações de poder entre diferentes grupos cultural e socialmente constituídos é que poderão originar relações de desigualdade” (Casanova, 2002:28). A *diferença* é um termo que “remete para o reconhecimento e o conhecimento de diferentes culturas, contendo em si mesmo o desafio da preservação, na mudança, de identidades incessantemente reconstruídas” (Idem:29). Apesar disso, não podemos ignorar também o facto de que a diferença,

Quando entendida como um processo essencialmente vivido e frequentemente não racionalizado origina, não raras vezes, fenómenos de cariz racista, materializados em tentativas de exclusão, marginalização, discriminação social. Com efeito, o termo “diferença” é frequentemente associado ao fenómeno de racismo, principalmente do racismo que Balibar (1997) designou de “não-racismo diferencialista”, alicerçado em diferenças culturais e não em diferenças raciais (Casanova, 2002:29).

Não refutando as suas diversas formas de manifestação², vemos no multiculturalismo um meio de “valorização social das culturas de comunidades particulares que constituem as «sociedades nodais» e na luta contra a descriminação negativa, desfazendo a «ideia elitista de cultura»” (McLaren, 1995, citado por Casanova, 2002:39).

É imprescindível esclarecer ainda que, “com o termo *multicultural* define-se a situação das sociedades, grupos ou entidades sociais, nas quais muitos grupos ou indivíduos pertencentes a culturas diferentes vivem juntos, qualquer que seja o seu estilo de vida” (Leurin, 1987, citado por Peres, 1999:50). Já o termo *intercultural*, para Peres (1999), “não se limita a descrever uma situação particular, mas define um enfoque, procedimento, processo dinâmico de natureza social em que os participantes são positivamente levados a ser conscientes da sua interdependência e, é também, uma filosofia, uma política e um pensamento que sistematiza tal enfoque” (Ibid.).

² Multiculturalismo conservador, multiculturalismo liberal, multiculturalismo de esquerda liberal e multiculturalismo de resistência crítica.

Por isso, usaremos na nossa reflexão o termo *inter-multiculturalismo* porque achamos que, ao relacionar com a educação, ele exprime melhor a nossa preocupação: o reconhecimento explícito da diversidade por um lado e, também, a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas (multiculturalidade). O inter-multiculturalismo deve ser assim, na nossa perspectiva, a principal preocupação da escola e do espaço educativo. Como refere Stoer e Cortesão (1999), “vai uma distancia grande entre, por um lado, o olhar passivo sobre a diferencia, lendo-a como algo que é necessário corrigir, como um olhar que a reconhece sem a querer conhecer, e, por outro lado, a adopção da educação inter-multicultural não só como filosofia educativa como projecto a realizar nesta época de globalização” (Stoer e Cortesão, 1999:46).

O que propomos é então a noção da educação iner/multicultural como parte integral da cidadania e da justiça social. Como tal, também os professores têm a sua quota-parte na promoção da iner/multiculturalidade. Por isso, admitimos com Stoer e Cortesão (1999), “que um princípio ético e político de justiça social deve orientar não só as práticas pedagógicas dos professores nas escolas, como também a própria selecção do saber para o currículo ao nível da elaboração das políticas educativas” (Idem).

Contributo para a construção do conceito do (a) Professor (a) Inter/Multicultural

O (A) Professor (a) Monocultural

1. Encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino/aprendizagem potenciador de discriminação;
2. Considera a diversidade cultural na sala de aula como *deficit* (preocupação com o que falta nas culturas que se desviam da norma);
3. Considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos;
4. Proclama a sua identidade cultural como uma herança histórica que é fixa e indiscutível;
5. É «escolacentrista»: a escola deve preparar para a modernização;
6. *Reconhece* diferenças culturais sem as querer conhecer (para evitar qualquer preferências por qualquer grupo sociocultural).

Pressupostos estruturantes:

- Cidadania baseada na democracia representativa
- Igualdade de oportunidades – acesso
- Escola Meritocrática

O (A) Professor (a) Inter-multicultural

1. Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem;
2. Promove a rentabilização de saberes e de cultura;
3. Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação *entre culturas*;
4. Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;
5. Defende a descentração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local;
6. Conhece diferença cultural através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social.

Pressupostos estruturantes

- Cidadania baseada na democracia participativa
- Igualdade de oportunidade – acesso
- Escola democrática

Fonte: Stoer e Cortesão, 1999:47

Ao analisar os efeitos da globalização na educação, Torres e Burbules (2004), conclui que, a educação inter-multicultural implica “a constituição de um novo *dispositivo discursivo*, em que a unidade seja vista como diversidade, em que a identidade seja vista como híbrida e unitária” (Torres e Burbules, 2004:72). Isto porque, para os autores supra citados, “com o advento da globalização, a educação passou a ser considerada responsável por problemas que surgem na esfera económica de sociedades que experimentam uma modernidade tardia. Ela foi, assim, obrigada a reajustar a sua contribuição para o desenvolvimento com base em valores como a eficiência e a competitividade” (Ibidem).

Ora, na nossa opinião, mais importante do que o debate sobre o universalismo e o relativismo de valores culturais é a defesa do cosmopolitismo estimulada pela globalização. É Boaventura Sousa Santos que por outros modos o diz: é necessário ir além da simples discussão sobre o universalismo e o relativismo cultural numa sociedade globalizada porque se trata de

Um debate inerentemente falso, cujos conceitos polares são igualmente prejudiciais para uma concepção emancipadora de direitos humanos. Todas as culturas são relativas, mas o relativismo cultural, como postura filosófica, está errado. Todas as culturas genuinamente aspiram a questões e valores universais e fundamentais, mas o universalismo cultural, como postura filosófica, está errado. Contra o universalismo, devemos desenvolver diálogos interculturais sobre questões isomórficas. Contra o relativismo, devemos desenvolver critérios metodológicos interculturais para distinguir a política progressista da política retrógrada, o empoderamento do desempoderamento, a emancipação da regulação (Sousa Santos, 1997:21).

É esta dimensão de integração que propomos na educação inter-multicultural. Queremos nós argumentar enfim que, só é possível falar do inter-multiculturalismo num determinado contexto socioeducativo se houver cooperação entre os diversos sectores que a compõe e, também, a capacidade da própria escola em respeitar o princípio da igualdade e da individualidade de cada educando. Melhor dizendo, no actual contexto, a escola tem um papel fulcral na promoção e na concretização duma política pedagógica de e para a diferença sociocultural. Disto voltaremos a falar quando abordarmos a temática da justiça social como parte da cidadania.

2. A cidadania e justiça social na Contemporaneidade

Dissemos anteriormente que o inter-multiculturalismo surgiu como forma de ultrapassar a rigidez existente por detrás do conceito «multiculturalismo». De facto, se nalgumas sociedades existe um compromisso com a igualdade cultural mas não com a igualdade individual, noutras, lidar com a diversidade cultural é menos confortável. Por isso, concebemos este capítulo como um elo de ligação entre o que dissemos sobre o «Multiculturalismo e cidadania» e, o que diremos depois sobre a integração sócio académica dos estudantes dos PALOP³, mais concretamente os estudantes são-tomenses, na cidade e na Universidade do Porto.

É imperioso, neste capítulo, abordarmos igualdade e democracia como termos constituintes da finalidade da educação, no seu sentido amplo, para só depois nos pronunciarmos sobre a justiça social.

a. Igualdade e democracia no plano sócio educativo

Dos seus diferentes aspectos, a democracia pode ser representada como “uma forma de vida, uma acção política em aberto, levada a cabo por pessoas na complexidade das relações e dos processo locais, regionais e globais” (Matos, 2005:37). Por esta razão, cremos que a educação relaciona e contribui para a democracia através da sua ressonância intrínseca, a dissonância intrínseca e a relação crítica.

A questão de relevo que Matos (2005) salienta é o facto de, numa educação comprometida com a democracia, “existem factores sociais, políticos, económicos e culturais que devem ser tomados em conta como estando constantemente a direccionar e redireccionar o seu desenvolvimento” (Matos, 2005:45). Dir-se-ia, alias, que em nome da coesão social e da democracia, deveria existir um esforço por parte da educação para articular as políticas do conhecimento com as questões de exclusão social. Por isso, o economista João Mosca (2002) no seu livro “Encruzilhadas de África”, diz que as democracias nos países africanos constituem apenas democracias de superfície «para ocidental ver⁴»

³ Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

⁴ Voltaremos a abordar este tema na alínea referente à “Justiça social como parte da cidadania”.

Não é de estranhar, por isso, que em «escola do sujeito», Touraine (1997), reclama a necessidade duma escola “orientada para a liberdade do Sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e das suas mudanças” (Touraine, 1997:358). Esta escola, segundo Touraine, assentaria em três princípios:

- 1º. Incumbia a educação o dever de formar e reforçar a liberdade do sujeito pessoal;
- 2º. A educação deveria atribuir uma importância central à diversidade, à comunicação intercultural e ao reconhecimento do “Outro”;
- 3º. E, enfim, a educação deveria corrigir activamente as desigualdades recolocando os conhecimentos em situações sociais e históricas completas.

Por outras palavras, a escola tem “um papel activo de democratização, tomando em conta as condições particulares nas quais as diferentes crianças (ou estudantes) são confrontadas com os mesmos instrumentos e os mesmos problemas” (Touraine, 1997:360). Esta concepção da educação é a mesma apresentada por José Paulo Serralheiro (s/d), quando diz que, “com a representação da diversidade cultural no currículo e na prática diária, poderia ser o melhor recurso educacional para lidar com o tema do sucesso escolar das minorias e que poderia também promover uma maior harmonia e interacção cultural, tanto nas escolas como na sociedade em geral” (Serralheiro, s/d:1). Efectivamente, “a educação inter-multicultural democrática e crítica depende, em Portugal, assim queremos argumentar, da capacidade dos educadores e professores – de todos os sectores do sistema educativo – de se apropriarem do que vimos chamando (ver, por exemplo, Stoer e Araújo, 1992:159) o espaço democrático da cidadania proporcionado pela escola” (Stoer, 1994:23).

Assim, damos palavra ao José Paulo Serralheiro (s/d), que no seu artigo intitulado “a escola e a diversidade cultural”, de uma forma inequívoca disse:

Se a educação multicultural quiser ser eficaz, não pode ser apenas uma série de proposições politicamente correctas em torno da noção de escola inclusiva. Tem que ir além de fornecer a maioria étnica com informação acerca dos estilos de vida e das realizações das minorias étnicas. No entanto, também não pode cair na armadilha de promover o contrário da harmonia social, salientando o quão diferentes e estranhos «eles», os «outros» são, como acontece quando se criam guetos escolares, ou sublinhando algumas práticas que muitas pessoas podem não aceitar, como a matança de animais ou outras práticas defendidas em nome da cultura como a circuncisão feminina (...). O que precisamos é, não de desenvolver novas filosofias, mas a aplicação de velhos princípios: é necessário o respeito pela cultura mas

também, e sobretudo, a promoção de uma cultura de respeito" (Serralheiro, s/d:2).

Parece-nos então plausível concordar com Peres (1999) que, ao investigar os «processos de pensamento dos professores face á diversidade cultural», disse que a educação inter-multicultural, dado “o seu carácter processual, dinâmico, perfectível, integrador e adaptado aos novos cenários e novos tempos (...) [é uma das ideologias] mais prometedoras de um futuro melhor para todos” (Peres, 1999:75). Consequentemente, impõe-se “o reconhecimento da pluralidade das funções da escola. Esta não tem apenas uma função de instrução; tem também uma função de educação, e esta consiste simultaneamente em encorajar a diversidade cultural entre os alunos e em favorecer as actividades através das quais se forma e se afirma a sua personalidade individual” (Touraine, 1997:363). É compreensível, por isso, que o professor José Lemos Pinto diga que “os contextos reais dos educandos e suas especificidades devem ser sempre considerados. Neste sentido, a ecologia aparece como um estágio avançado da sociedade, a humanidade assume a responsabilidade pela herança recebida, a solidariedade torna-se universal, reforçando a coesão intersubjectiva e reconhecendo mais os direitos que os deveres dos outros” (Pinto, 2005:21).

b. O local versus Global em educação

Segundo Torres e Burbules (2004), “a mobilidade populacional é mais uma marca das teorias da globalização. Viagens, deslocamentos e o ato de “cruzar fronteiras” são frequentemente citados como aspectos indicativos da globalização” (Torres e Burbules, 2004:186). É dessa mistura de povos e culturas bem como a sua consequência no campo educativo de que passaremos agora a abordar. Procuraremos problematizar a opção por uma educação dialogante entre a cultura local e as influências da globalização, no intuito de explicarmos a necessidade de promover a diversidade e o inter/multiculturalismo educacional.

De facto, como afirma Perrenoud (2005), “ a economia despreza as fronteiras, uma parte das decisões que mudam a vida das pessoas é tomada muito longe delas, fora de qualquer controle político (...). Se a educação não dá chaves para compreender e controlar colectivamente a globalização, ela deixa o campo aberto ao cinismo dos poderosos e ao medo dos outros” (Perrenoud, 2005, 136).

Assim sendo, o ponto de partida para empreendermos a discussão sobre este tema é a consciência de que a globalização do saber e a transnacionalização da educação obriga à um reposicionamento das «identidades culturais nacionais» e, ao mesmo tempo, promover a «integração das subjectividades» para, primeiramente proporcionar a cidadania e a justiça social aos grupos minoritários e, também, combater o que Balibar (1991) chama de «etnicidade fictícia». Por isso, concordamos com Singer (2004), quando diz que:

O conjunto complexo de desenvolvimento a que chamamos globalização nos deveria levar a reconsiderar a importância moral que atribuímos actualmente às fronteiras nacionais. Precisamos de perguntar se, no longo prazo, será melhor continuarmos a viver nas comunidades imaginadas que conhecemos como estados-nação ou começarmos a considerar que pertencemos à comunidade imaginária do mundo (Singer, 2004:232).

A globalização implica a necessidade de uma maior interacção entre grupos populacionais com características diferenciadas, tanto no que se refere à diferença entre os povos quanto no que diz respeito aos grupos culturalmente diferenciados, que partilham o mesmo espaço geográfico, identificando-se como parte integrante de um mesmo povo. Só assim, no nosso entender, faz sentido acreditar nas palavras de Perrenoud (2005), quando afirma que:

Pertencemos ao planeta, mas, contrariamente às esperanças ingénuas, os particularismos reforçam-se, o racismo não se desarma, as guerras religiosas ressurgem. Os jovens terão de desenvolver uma dupla cidadania: aprender a se conceber e a agir como cidadão da terra, sem deixar de pertencer a comunidades mais restritas, tendo consciência das múltiplas interdependências entre o local e o global” (Perrenoud, 2005:136).

Mas, os efeitos da globalização não são iguais em diferentes contextos. Tendo como pano de fundo África subsariana, João Mosca por exemplo, aconselha prudência na análise dos benefícios económicos e sócio educacionais da globalização para o continente africano. Segundo este autor, “ as realidades são diferentes entre si e exigem metodologias de análise multidisciplinares e adaptadas para a definição de políticas de desenvolvimento global das sociedades. A aplicação de modelos e de estratégias importadas demonstram-se desajustadas ao longo de décadas, sendo as crises dos países africanos uma das evidências destes processos” (Mosca, 2001:52). Por isso, para que os benefícios da globalização sejam evidentes em África e tendo em conta a complexidade das crises das sociedades africanas, é necessário pensar “novos paradigmas de interpretação, onde a globalidade das realidades sejam equacionadas em modelos abertos, interdisciplinares e onde as estratégias de

desenvolvimento ultrapassem as barreiras das teorias convencionais, sejam política, económicas ou outras” (Ibidem). Melhor dizendo, é necessário a inclusão de variáveis não económicas, como por exemplo, os valores culturais locais.

Crítico do actual modelo que norteia a troca económica e do saber à escala global, João Mosca acredita que os efeitos da globalização far-se-ia sentir mais intensamente em África se a cooperação entre governos, povos e organizações supranacionais fossem equilibradas e equitativas. O que pressupõe também,

Mudança de atitudes a todos os níveis e uma redefinição das formas de alcançar os interesses e dos mecanismos de relacionamento. [Até porque, segundo Mosca], o grande obstáculos nestes processos encontra-se o nível da desarticulação dos actuais mecanismos assimétricos que reproduzem interesses e formas de intervenção formais e informais à escala mundial e que os fenómenos da globalização e internacionalização procuram justificar como desenvolvimentos inevitáveis da economias, terminando por reforçar as causas das crises dos países africanos (Mosca, 2001:53).

Ideia essa também partilhada por Mata (2004), para dizer que a população dos países de sul (subsariana) são sistematicamente excluídos deste paraíso que representa a globalização. E o mais grave é, no dizer de Inocência Mata, que torna-se evidente que “nem a falácia da «pátria da língua» lhes serve, aos excluídos, de alguma coisa – e o pior é que os políticos do sul continuam, ingenuamente, a reeditar o mesmo discurso, á sombra de *their master’s voice...*” (Mata, 2004:70).

O que os africanos têm que fazer é olharem por eles mesmos se quiserem entrar nesta “onda” chamada de globalização porque esta tem consequências empíricas quer ao nível da educação/saber, bem como, no desenvolvimento socioeconómico. E nisto a professora Inocência Mata é categórica:

Julgo que não é produtivo fazer um discurso sobre as vantagens ou as desvantagens da globalização: ela é uma realidade e o que temos de fazer é a gestão dela. Digo isto porque me parece que sempre que se fala de globalização acaba-se por enveredar por uma discussão maniqueísta, do tipo numa barreira os “contras” e na outra os “a favor”. E o pior é que o Mundo só tem que ser uma *aldeia* para o Norte fazer negócio no Hemisfério Sul. É caso para dizer, com Alfredo Margarido, que o Mundo é uma falsa aldeia, o que é autêntico é o capital (Idem.:70).

O que é corroborado por Torres e Burbules, 2004:

Para aqueles que têm suficiente sorte de viver em certos sectores da sociedade, a globalização está associada a um padrão de vida elevado, não apenas pela disponibilidade de itens de consumo, mas também pelas ocasiões para viajar e para manter um contacto enriquecedor com outras culturas. [No entanto], os “males” mais óbvios da globalização são o desemprego estrutural, a erosão da mão de obra organizada como força política e económica, a exclusão social e um aumento no abismo entre ricos e pobres dentro das nações e, especialmente, ao redor do mundo” (Torres e Burbules, 2004:21). Talvez por isso “diversos países em desenvolvimento, como a China e a Malásia, têm-se tornado cada vez mais receosos com a globalização e têm buscado formas de restringir os seus efeitos sobre o seu modo de vida nacional (Ibidem).

Não é nossa intenção argumentar que os países africanos devem opor-se ao processo de globalização. Esta atitude, ao nosso ver não seria vantajoso para África uma vez que os desafios das sociedades africanas – crise económica, guerras e analfabetismo – não são alcançáveis isoladamente. Dizemos sim que,

É desejável que os países desenvolvidos repensem as relações multifacetadas com os países africanos. O passado é fértil em experiencias que em nada contribuíram para a estabilidade e o desenvolvimento. São muitos os casos que se poderiam apresentar para demonstrar que existiram opções diferentes para situações semelhantes, programas de cooperação incoerentes e não sustentáveis, defesas de interesses pouco transparentes, tomadas de posições diplomáticas parciais perante conflitos internos (...) (Idem.:95).

De fato, parece consensual que “a cultura, actualmente, é um terreno especialmente disputado, porquanto as culturas globais permeiam as locais, e as novas configurações surgem, sintetizando ambos os pólos, proporcionando forças contraditórias de colonização e resistência, homogeneização global e formas e identidades híbridas locais” (Kellner, 2001 citado por Torres e Burbules, 2004:34). Com efeito, as influências da globalização na educação podem ser identificadas em vários contextos:

Novos avanços em educação intercultural (por exemplo, a educação internacional e a educação global a distancia); o impacto de políticas de ajuste estrutural impostas por órgãos internacionais em países em desenvolvimento, em nome da criação de uma economia global; a ascensão de universidades empresariais, em respostas às pressões da globalização; e tentativa de reformar os currículos primário e secundários e a formação do professor em nome da globalização, enfatizando os imperativos da produção

flexível que são exigidos pela competitividade internacional” (Torres e Burbules, 2004:35).

Assim, se nos países industrializados (desenvolvidos) esses avanços educacionais são importantes, nos países em desenvolvimento, acreditamos nós, a globalização trouxe uma nova dinâmica à educação local e um novo estímulo ao desenvolvimento (o papel do Banco Mundial e da UNESCO na definição e no financiamento da educação nesses países). O que nos leva a crer que, na actual conjuntura de reestruturação pedagógica o conhecimento exigido ao cidadão são imagens da identidade local, comunal e flexível. Logo, esse conhecimento “não é um discurso único sobre o progresso e a mudança de agentes, mas um híbrido, em que imagens globais, nacionais, e locais se encontram” (Torres e Burbules, 2004:116). O discurso sobre a educação neste contexto é “uma complexa rede de praticas de governo simultaneamente globais e locais” (Idem:117). Logo, uma educação com estas características (simultaneamente global e local) deve ser um factor de promoção da paz, da justiça social e do desenvolvimento sustentável.

Também Stoer e Cortesão, (1999) ao analisar o necessário diálogo entre o que é *local* e o que é *global* no campo educativo, propôs que,

Cada povo, enquanto produto de um processo nacional de etnização, é, hoje-em-dia, obrigado a encontrar os seus próprios meios para ir além do ‘exclusivismo’ (...) num mundo de comunicações transnacionais e relações globais de força. Por outras palavras: cada indivíduo é obrigado a encontrar na transformação do imaginário do ‘seu’ povo os meios para se distanciar dele, para poder comunicar com os indivíduos de outros povos com os quais ele, ou ela, partilha os mesmos interesses e, até certo ponto, o mesmo futuro (Balibar e Wallerstein, 1991, citado por Stoer e Cortesão, 1999:49).

Daí que diversos autores, como por exemplo Giddens (1992) e Dale (1996), falam na necessidade de uma relação dialéctica entre o que é local e o que é global em educação, uma vez que, no local o global é recriado e reinterpretado continuamente.

Por outras palavras, já no dizer de Gaio (2008), o paradigma do pensar global agir local é hoje "usado na educação como imperativo ao nível da revisão do nosso sistema de ensino; e, é visto como condição imperativa para o desenvolvimento económico" (Gaio, 2008:1). Mas, isso não é suficiente. Tomando como exemplo o Acordo de Bolonha, Maria

Gorette Pereira Gaio desafia-nos antes a pensar global e agir global, até porque, como explica a autora, "é fundamental olharmos para as linhas de força do que se passa na Europa e no Mundo, a fim de alcançarmos uma visão mais exacta do que se está a passar no Ensino Superior em Portugal" (Idem:3). Sendo assim, acrescenta Gaio (2008), "o Pensar Global Agir Global é uma realidade inquestionável e incontornável. É preciso aceitá-la e trabalhar nesse sentido (...)" (Idem:3).

Ainda no mesmo ano, 2008, o projecto «Conectando Mundos» fazia apelo à uma educação para a cidadania global, definida como

Uma educação que contribui para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis, comprometidos com a justiça e a sustentabilidade do Planeta, que promove o respeito e a valorização da diversidade como fonte de enriquecimento humano, a defesa do meio ambiente e o consumo responsável, o respeito pelos direitos humanos individuais e colectivos, a igualdade de género, a valorização do diálogo como instrumento para a resolução pacífica dos conflitos, a participação, a co-responsabilidade e o compromisso pela construção de uma sociedade justa, equitativa e solidária (CIDAC, 2008:1).

Também nós, como o dissemos repetidas vezes, independentemente da necessidade de pensar e agir global em educação, acreditamos numa educação comprometida com o contexto social e cultural onde se insere, mas que ao mesmo tempo, promova a igualdade de oportunidade e a justiça social. Assim, a diversidade cultural deixa de ser vista “apenas como uma fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem (...), mas também como meio de tornar visíveis as diferenças sócio-culturais no interior da escola em ordem a promover a igualdade de oportunidades baseada no sucesso escolar «e não no mero acesso à escola»” (Stoer e Cortesão, 1999:97).

Neste sentido, poder-se-ia mesmo dizer com Pacheco (2000) que, integrar as componentes regionais e locais na educação, é “legitimar curricularmente a cultura popular ou a cultura do quotidiano dos alunos, dos seus saberes, dos seus contextos e dos seus problemas sociais” (Pacheco, 2000 citado por Cardoso, 2008:27). Mas, evidentemente, isto só se justifica se estes componentes estiverem centrados nos problemas dos alunos e se as praticas curriculares promoverem a sua capacidade crítica de modo a permitir-lhes a compreensão daquilo que culturalmente os rodeia”, (*Ibid.*); sem obviamente descurar o rigor

ético que deve circundar este entendimento e que é fundamental para a construção da educação inter-multicultural.

O desafio é então, no nosso entender, aceitar que a cultura local interfira na cultura global (e vice-versa); até porque, como temos vindo a dizer “a acção do que é local/nacional já não pode ser analisado “como sistemas num contexto de outro sistemas, mas como sistemas da maior e abarcante sociedade mundial” (Smart, 1994, citado por Stoer e Cortesão, 1999:99). Enfim, há que prestar uma maior atenção à diversidade presente cada vez mais nas escolas europeias e, “por outro lado, a constituição de um dispositivo discursivo onde a unidade seja a diversidade, onde a identidade seja vista ao mesmo tempo como híbrida e una” (Idem.:107).

No que toca aos PALOP, eles têm que saber aproveitar as potencialidades que a globalização pode oferecer quer a nível da educação como também geoestratégico. Isto é, esses países não devem

Descurar uma visão mais ampla no sentido de prevenir e saber acompanhar o fenómeno da mundialização, quer na perspectiva da história, da sociedade, da economia, das finanças, da geografia, das relações internacionais, das comunicações, tecnologias e da filosofia. Não pode fechar-se e nem tão pouco ignorar o processo de globalização em que consciente ou inconscientemente, directa ou indirectamente, está inserido, o país tem que ter uma capacidade organizativa e habilidade suficiente para saber coabitar e lidar com as diferentes formas de cooperação e parcerias que hoje abundam (Mosca e Zanzala, 2006:114).

Atento à temática da nossa dissertação, advogamos que a necessidade de pensar e agir global em educação é hoje uma questão de cidadania quer para os países europeus como para os africanos. Todos, nesta era de globalização, devem estar consciente da necessidade de uma maior interacção sócio educativo: “ o Mundo tem de superar a *aldeia* pois a modernidade exige a invenção da *cidade*, para que no Mundo todos possam ser cidadãos e ninguém tenha de ser expulso da *cidade*, como os poetas o foram da *cidade* platónica” (Mata, 2004:70). Melhor dizendo, temos que estar cientes que independentemente dos pontos conflituantes emergentes da globalização, “as mudanças globais em cultura afectam profundamente as políticas, praticas e instituições educacionais. Particularmente em sociedades industriais avançadas, por exemplo, a questão do “multiculturalismo” assume um significado especial em um contexto global” (Torres e Burbules, 2004:23). Se assim é, a

globalização deve ser entendida então como “a intensificação de relações sociais mundiais que ligam comunidades distantes, de modo que os acontecimentos locais são moldados por eventos que ocorrem a muitas milhas de distâncias e vice-versa” (Held, 1999, citado por Torres e Burbules, 2004:28). Neste sentido, acreditamos que “as tarefas da educação na formação da cidadania nacional deverão necessariamente mudar em direcção um maior reconhecimento da diversidade e interdependência globais” (Torres e Burbules, 2004:33).

E porque “a educação internacional parece produzir nos estudantes uma imaginação global, para a qual as noções de mobilidade, transculturalismo e diáspora são especialmente significativas” (Torres e Burbules, 2004:149) é importante para os PALOP, no dizer de Mosca e Zanzala (2006), se estes quiserem competir no mercado global e entrar na rota do desenvolvimento, apostarem na formação transnacional. Na educação e saúde, o investimento deve ser em massa e sem limites: “alfabetização, formação técnica, profissional, superior com objectivos adequadamente definidos. Continuidade e reforço das políticas de formação nos domínios da saúde, a vários níveis, campanhas cívicas e de prevenção” (Idem.:116). O que implica também abertura por parte dos países europeus em aceitar e acolher os estudantes “do sul” que cá vêm estudar.

A temática da relação entre a educação local e global – educação transnacional – não pode ser dissociada da discussão da justiça social até porque, como anteriormente dissemos, a cidadania é um direito legal, político e social. Consequentemente, ela remete-nos para o campo da justiça social. É da justiça social na sua relação com a cidadania que falaremos nas próximas linhas.

c. Justiça social como parte da cidadania

Não é difícil “imaginar que não há países (...) / Imaginar que todas as pessoas/ Partilham todo o mundo⁵”.

Esta música de John Lennon faz-nos reflectir sobre os fenómenos da globalização e, também, demonstra as «mais valia» de viver numa sociedade global. No entanto, as oportunidades da globalização só são positivas se promovermos uma sociedade mais justa.

Por isso, se tomarmos como exemplo o continente africano, nomeadamente a África subsariana, torna-se compreensível argumentar com Mosca (2001) que, falar da igualdade de oportunidade e do exercício da cidadania em África implica reconhecer as fragilidades das democracias nos países africanos. Isto é,

A estabilidade das democracias africanas está por muitos motivos (...) fortemente associadas com o tipo de desenvolvimento e de distribuição de recursos, com os interesses políticos e económicos externos, com a representatividade étnica e com as imagens das figuras dos regimes. As democracias são consequentemente frágeis e possivelmente constituem apenas democracias de superfície «para ocidental ver» (Mosca, 2001:79).

Ainda no dizer de Mosca (2001), “se a democracia nestes países é uma realidade quase virtual, as situações de instabilidade, de guerra e de crise económica graves e prolongadas, quase que anulam os elementos positivos que se poderiam extrair dos sistemas democráticos importados em África (*op.cit*:81). E mais, no-lo diz Mosca, “não é ajustado aspirar que os países africanos de expressão oficial portuguesa venham a assumir papéis políticos e económicos relevantes à escala internacional” (Idem.:87). Se assim é, cremos nós que no âmbito dos PALOP,

O ensino, a formação profissional e o acesso aos sistemas de educação constituem necessidades para o desenvolvimento dos países, sobretudo quando persistem taxas elevadas de analfabetismo real e funcional. A reabilitação dos centros educacionais destruídos e a ampliação da rede escolar, a formação dos professores e a concepção de um sistema educativo ajustado às realidades sociais dos países parecem essenciais (Idem.:92).

Conhecedor quer da realidade africana como europeia, Mosca (2001) considera que, “nesses objectivos e nas respectivas soluções joga a comunidade internacional um papel importante,

⁵ John Lennon, *imagine*, copyright© 1971: Lemono Music.

não só através das relações entre os estados e organizações internacionais favoráveis às soluções dos conflitos como na regulação dos interesses que sustentam as guerras e na eliminação de redes aparentemente informais de tráfico de armas e de recursos naturais (Idem.:96).

Quando anteriormente abordamos o conceito de cidadania dissemos que ela nos remete para o campo da justiça social. Não é de estranhar, por isso, que contrariamente ao laço de parentesco que predominava nas sociedades feudais, Marshall (1967), defendesse uma cidadania que exigisse um “elo de natureza diferente, um sentimento claro de participação numa comunidade baseado numa lealdade a uma civilização que é um património comum” (Marshall, 1967:84). É, aliás, esse o sentido de repto lançado por Almeida (2006):

Quando os africanos pós-coloniais migram para Portugal, migram para ocupar posições de classe que lhes retiram toda e qualquer mais-valia enquanto exóticos localizados. Ocupam agora as margens do centro, nas relações de produção, como na geografia social. Dos indígenas coloniais preservam (é-lhes preservado) o trabalho compulsório; como o são as ‘raízes’ da sua indigeneidade, agora glosada como nacionalidade, aquilo que lhes torna em estrangeiros, é o que lhes veda o acesso à cidadania (Almeida, 2006:364).

Nesta perspectiva, a cidadania deve englobar também o direito à igualdade de oportunidade como força propulsora da justiça social. De facto, “se a cidadania está em crise, é porque a justiça está em crise, porque as disparidades aumentam, porque a partilha de crescimento é muito desigual, porque o desenvolvimento industrial cria um conjunto de sofrimentos individuais insuportáveis e incompreensíveis nas sociedades contemporâneas” (Perrenoud, 2005:158). Em certo sentido, pode mesmo dizer-se que a questão da cidadania está no centro de nossas contradições (...)” (Idem:163). Cabe-nos, a todos, prestar o nosso contributo colectivo para uma sociedade mais “cidadã” e mais justa.

Realmente, quando Young (2000) diz que a tomada de decisão democrática promove a justiça social porque permite as pessoas “persuadir umas às outras da justiça e sagesa das suas propostas e estão abertas a que as suas opiniões e visões possam ser mudadas no processo” (Young, 2000:6); ao nosso ver, ela pretende também dizer que os países democráticos e a prática da democracia, ela mesma, deveria convergir para promover a

inclusão, na medida em que, “a legitimidade normativa de uma decisão democrática depende do grau em que os/as que foram afectados/as por ela foram incluídos/as no processo de tomada de decisão e tiveram a oportunidade de influenciar os resultados” (ibidem).

Efectivamente, não estamos a falar daquilo que Mosca (2001) chama, em outros termos, de democracia “fictícia” mas sim, democracias “comprometidas com os direitos individuais e a liberdade, com os princípios sustentados pelo filósofo inglês Jonh Locke de que o Estado depende dos indivíduos, e não o contrário” (Mosca e Zanzala, 2006:126).

No actual contexto onde “os efeitos da globalização associam-se ainda a uma fragmentação dos sistemas produtivos, separando os que articulam directamente com a economia mundial daqueles que se centram sobretudo no auto-consumo e em pequenas trocas a nível local” (Idem.:141) cremos que é fundamental para os PALOP compreenderem que,

Se existem botões verdes capazes de accionar o processo de desenvolvimento e fazer avançar os países na senda do crescimento económico e coesão social (...), a educação, no sentido de generalização de oportunidades a todas as crianças e eliminação de obstáculos ao acesso à escola e no sentido de modernidade e competitividade do país, é um deles. O acesso à saúde, como um bem vital e de qualidade de vida, é outro dos botões (Mosca e Zanzala, 2006:135).

Por isso, o nosso trabalho é perspectivado num modelo onde vários “segmentos sociais diferenciados lutam e comprometem-se uns com os outros através das suas diferenças em vez de porem as suas diferenças de parte, invocando um bem comum” (Young 2000:18). Tal como dissemos com Laura Fonseca (2005), quando falamos sobre “Multiculturalismo e cidadania”, esse direito de todos os sujeitos implica ao nosso ver, “uma invasão do contrato pelo *status*, na sua subordinação do preço do mercado à justiça social” (Marshall, 1967:103); até porque a cidadania, por si só, apenas altera o padrão da desigualdade social. Mas, associado a factores como a justiça social, tal como também acredita Patman (1992), “a cidadania seria mais «baseada em boas relações humanas» em vez de «deveres» e «contratos»” (Patman, 1992 citado por Fonseca, 2005:135).

Como disse Stoer e Cortesão (1999), mesmo na floresta, se ousarmos olhar por baixo das suas pedras, descobriremos uma “turbulência feita de coexistências, de partilhas, de

conflito, de lutas pelo domínio do espaço, do alimento, da sobrevivência e de poder sobre cada situação, sobre cada relação” (Stoer e Cortesão, 1999:7). Nós, o que propomos é a convivência entre culturas e povos tendo como pano de fundo a educação, na sua vertente inter/multicultural. Tal como relembra Torres e Burbules (2004), o privilégio que reinou na cidadania antiga foi substituída por um significado simbólico onde o “cidadão moderno e suas funções apenas aparece em um universo constituído por imagens políticas tipicamente modernas” (Torres e Burbules, 2004:155). Onde todas as relações sociais são representadas como “pertencendo a uma esfera distinta” – privada e pública. A esfera privada é o mundo de relações entre seres humanos específicos cuja relevância existe apenas para os que dela participam. “Somente quando as pessoas são privadas daquilo que as caracteriza na esfera privada, é possível introduzi-las na esfera pública com os ornamentos da cidadania. Estes ornamentos são compostos das leis e dos direitos essenciais: liberdade de consciência, de expressão, de reunião, de associação, de demonstração; o direito de viver, de votar, de possuir propriedade; a inviolabilidade domiciliar; e a protecção da detenção, salvo em casos previstos na lei” (Torres e Burbules, 2004:155-156).

Por outras palavras e segundo os mesmos investigadores, “a modernidade desistiu de construir a cidadania como um *poder*. Em síntese, esta é a cidadania moderna, sobre a qual a globalização, por meio de mudanças substanciais nos sistemas reais de poder, produz seus efeitos” (Torres e Burbules, 2004:157).

É de sublinhar de igual modo que, no caso dos africanos, mesmo os que já nasceram em Portugal, também eles, não estão isentos da indiferença sócio-identitária. Com efeito, diz-nos Mata (2006), para jovens nascidos muito depois de 25 de Abril e das independências africanas, como daqueles da escola a que me refiro neste texto, a diversidade cultural e étnica da sociedade portuguesa é uma realidade consumada (...). Para esses jovens portugueses de cores diferentes, Portugal faz-se de valores, hábitos costumes e tradições culturais que, porém, não estão todos ao mesmo nível; isto é, alguns são mais valorizados do que outros como nacionais. Esta realidade, todos a pressentem e a vivenciam; porém, os que são portadores desses valores não entendem por que a sua cultura não é também portuguesa, uma vez que não conhecem outra terra, outro país, outra pátria...” (Mata, 2006:310).

Ora, sem negligenciar que a igualdade de oportunidade e a justiça social são consequência directa da macro-estrutura capitalista, com o conceito da inter/multiculturalidade, pretende-se saber como a conjunção destas realidades são vividas e sentidas pelos estudantes dos PALOP, quer no meio académico onde se inserem, como também, na interacção que estabelecem fora do contexto escolar. É disso que falaremos ao debater o *“Percorso e inserção sócio académica”* destes estudantes com ênfase, naturalmente, para estudantes são-tomenses. Começaremos primeiramente por avançar alguns dados sobre os santomenses no seu contexto político e sócio académico, para só depois, falarmos dos estudantes dos PALOP como um todo na cidade e na Universidade de Porto.

3. Percurso e inserção sócio académica dos estudantes dos PALOP's: O caso dos estudantes são-tomenses na Universidade do Porto

Agora que chegamos ao âmago da nossa dissertação, convém salientar que, para nós, o *Percurso e inserção sócio académica dos estudantes dos PALOP* se inscreve no contexto da educação inter-multicultural. Trata-se, como já o dissemos, duma educação que promove “uma maior igualdade de oportunidades dentro do espaço escolar, estendendo os efeitos dessa igualdade às oportunidades de vida pessoal e profissional dos sujeitos-actores individualmente considerados” (Casanova, 2002:157).

Temos consciência que a globalização afecta não só o comportamento económico mas também, por carecer de um pólo dominante, afecta também a cultura dos países. Por isso, diz-nos Torres e Burbules (2004) que, “a fase contemporânea da globalização não pode ser compreendida adequadamente sem que se faça referência a suas dimensões culturais” (Torres e Burbules, 2004:140). Pois, “novos espaços e processos socioculturais surgem agora, à medida que o global começa a substituir o Estado-nação como uma estrutura importante para a vida social” (Ibidem) Como já o referimos e segundo o mesmo autor, a ascensão de “uma cultura global” é hoje um dado adquirido. Aliás, os fluxos culturais entre as nações tipificam a globalização cultural. Isto é: “um conjunto de praticas que são transculturais, surgem de fluxos rápidos de culturas por meio de fronteiras nacionais, não apenas por meio da mídia global e da informática, mas também pelo movimento das pessoas. O final do século XX testemunhou grandes movimentos de pessoas de um Estado para outro por uma variedade de propósitos, incluindo imigração, turismo, negócios e educação” (Torres e Burbules, 2004:141).

Essas pessoas com apenas a sua presença reconstroem o que, até então, era local. Mesmo assim, convém salientar que, “a globalização não erradicou os problemas de alienação, destituição e incerteza: ela simplesmente os redefiniu em um contexto de desterritorialização. A diáspora, além disso, também levanta questões de mudança cultural e de identidade “em casa”, entre aqueles que ficam com a fantasia, senão com a realidade de ir embora” (Torres e Burbules , 2004:141-142). Independentemente dos aspectos menos positivos deste fluxo, no caso dos estudantes dos PALOP, cremos que os que regressam à terra natal, levam competência socioprofissional e contactos internacionais de que o país precisa caso queira aliar-se à economia global.

Perceber o percurso destes estudantes exige, outrossim, responder algumas questões, tais como:

- ❖ Quem são?
- ❖ Onde vêm?
- ❖ Porque vêm?

Até porque, no dizer de Stoer e Cortesão (1999),

Os processos educativos têm lugar entre pessoas, e em situações/instituições inseridas num contexto local, contexto esse cujas características se entrelaçam também com características nacionais e transnacionais. Essas pessoas e instituições funcionam no mesmo presente, alteram-se, captam sinais do contexto actual, mas também transmitem saberes, valores, mensagens do passado. Processo multirreferencial, estruturado no espaço e no tempo em que o global e o particular se entrecruzam, é na sua complexidade que a educação poderá tentar ser entendida (Stoer e Cortesão, 1999:8).

Neste sentido, ao abordar este tema, procuraremos também analisar as características específicas da cidade do Porto bem como a dimensão multicultural da Universidade que dela faz parte.

3.1 O caso dos estudantes são-tomenses na Universidade do Porto

a. Conhecer os são-tomenses

Não pretendemos caracterizar a população são-tomense residente no porto. Para cumprir os trâmites da nossa investigação, importa sim conhecer os estudantes que vêm de São Tomé e Príncipe para estudar na Universidade de Porto. É isso que passaremos a abordar, explicando primeiramente os traços gerais da cultura e da forma de estar dos são-tomenses, para só depois, apresentar o sistema educativo do País donde vêm. É de referir que este último ponto é de extrema importância porque nos permitir analisar a capacidade de integração dos são-tomenses na cidade e na Universidade de Porto e, do mesmo modo, compreender o sentido de algumas respostas dadas pelos nossos entrevistados.

Os são-tomenses⁶ não são diferentes dos outros povos mas possuem características específicas. Segundo Inocência Mata, a cultura são-tomense é antes de mais uma “cultura africana de formação crioula”, fruto de várias mestiçagens que se deu ao longo do seu processo de povoamento⁷. E, como tal,

O primeiro núcleo da população nativa será biológica e culturalmente mestiço: de uma mestiçagem luso-africana (filhos dos donos dos engenhos com as escravas negras, de que resultará a *elite* luso-descendente, governante do território após a queda do «ciclo do açúcar» e os séculos do «grande pousio») e inter-africana (inter-étnica). E essa miscigenação é intensa desde muito cedo, portanto desde os primórdios da sociedade são-tomense, em que predomina a economia do engenho – como o demonstram as sucessivas Cartas Régias de alforria aos luso-descendentes desde os princípios do séc. XVI (Mata, 1998:10-20).

Com efeito, tal como disse o geógrafo e sociólogo são-tomense, Francisco José Tenreiro (1966),

No conjunto dos padrões do seu [homem São-tomense] estilo de vida não se descobrem elementos que o oponham ao estilo de vida europeu. E isso porque é o resultado de profunda aculturação, de um contacto que a história da colonização estabeleceu em vários séculos e, embora em alguns aspectos sobrevivam elementos de civilizações africanas, na maioria das expressões e atitudes encontramos os paradigmas de uma influencia europeia (Tenreiro, 1966, citado por Mata, 1998:21).

A miscigenação sempre esteve presente na formação da consciência do povo são-tomense. Ela foi até fomentada pelos Reis de Portugal, como por exemplo, a carta régia de 7 de Agosto de 1528 onde a coroa concedia “privilégios aos moradores de São Tomé, em que era regulamentada a participação dos mulatos na administração quando fosse «homens de bem e bem casados» ou ainda de 27 de Agosto de 1546, ratificando um alvará de 1520, na qual o Rei recomenda que aos judeus e seus descendentes fosse dado bom tratamento e que os mulatos pudessem servir quaisquer ofícios como os brancos” (Idem.:22). Quando essa situação alterou, devido a predominância da relação entre o nível económico e a raça/cor da pele, deu-se o que, em termos económico-sociológicos, René Depestre chamaria de *marronage économique*” (Idem.:24).

⁶ O termo “São-tomense” ou “Santomense” no contexto da nossa dissertação abrange, evidentemente, homens e mulheres naturais da República Democrática de São Tomé e Príncipe.

⁷ Parece consensual que as ilhas de São Tomé e Príncipe foram descobertas despovoadas em 1470 e 1471 respectivamente. Mas apenas em 1493 começa de forma expressa o seu povoamento.

Por outras palavras, digamos que se trata duma

Nova miscigenação, desta feita inter-africana (...). Assim, desse novo e conflitual processo transculturativo resultou uma realidade na qual a componente matricial etnogénica europeia se foi desvanecendo, devido à conjuntura socioeconómica e, apesar da insularidade geográfica, a heterogénea essência africana foi progressivamente configurando a identidade cultural são-tomense, agora produto de uma amálgama de expressões culturais africanas assimiladas e insularmente reinterpretadas (Ibidem).

Todavia, essa reinterpretação dos hábitos e costumes não minimiza, ao nosso ver, a fundamental presença dos portugueses na formação da génese dos são-tomenses. O exemplo mais evidente do que dissemos é o que diz Inocência Mata. Segundo Mata (1998), “a primeira grande contribuição são as línguas: o português, língua materna de grande parte de são-tomenses (...). A decoração das casas, o vestuário, o quotidiano e de *fusion*, as festas sociais, as danças de salão (...), são configurações moldadas e magmatizadas com signos e símbolos da cultura portuguesa, cristã, cuja presença no teatro popular é irrevogável” (Idem:26). Enfim, mesmo reconhecendo a contribuição de ex-contratados angolanos, moçambicanos ou ainda cabo-verdianos, não podemos descurar o papel do portugueses da ilha da Madeira e do norte de Portugal na formação da génese do povo das ilhas de São Tomé e Príncipe.

De facto, tomado emprestado de Mata (2010), “no caso de São Tomé e Príncipe, complexo cultural de formação mestiça, num encontro desarmonioso entre a Europa, a África e as Américas, as marcas do colonizador, ainda que magmatizadas, podem ser identificadas e suas origens rastreadas” (Mata, 2010:34). A são-tomensidade, expressão que Inocência Mata utiliza para designar «identidade são-tomense», é composta “não apenas por instituições culturais (e a língua é uma instituição nacional), mas também por símbolos, imagens e representações” (Hall, 2001, citado por Mata, 2010:34).

A este propósito, o escritor e político são-tomense Albertino Bragança disse ainda que a resposta para a questão da identidade do povo de São Tomé e Príncipe é imediata: “somos são-tomenses, africanos, fruto de um longo processo de caldeamento de culturas que se encontraram na decorrência de um processo de colonização que, tendo embora posto em confronto gentes e civilizações provenientes da Europa e da África, amalgamou as vivências de senhores e escravos e deu azo a um povo orgulhoso das suas raízes pluriraciais e

multiculturais⁸” (Bragança, (s/d):1). Diga-se, ainda a este respeito que, contrariamente a Cabo Verde, em que “a população há muito emigra para vários pontos do mundo, respondendo dessa forma às crises de fome, que ali são quase cíclicas, S. Tomé e Príncipe foi sempre território de imigração e de culturas de alto rendimento económico, porto ancoradouro de grandes fluxos de gentes vindos da Europa e da África que na ilha sucessivamente se fixaram e que iam engrossar os três grandes grupos sociais (os filhos da terra, os serviçais e a elite europeia)” (Ibidem).

Numa sociedade com as características como a que descrevemos, fica-se com a sensação de que os estudantes que vêm estudar no Porto constituem uma elite com o nível socioeconómico mais elevado. Eles vêm com o fim específico de obterem qualificações académicas, já que o propósito que os move é a formação e não emigrar. Embora, após a formação, muitos acabam por aqui ficar e a hipótese de regressarem à sua terra natal fica cada vez mais remota. Também é verdade que nem sempre o objectivo inicial é atingido devidos aos contratempos próprios de quem imigra, como por exemplo, a dificuldade de integração. É isto que de seguida procuraremos esclarecer.

b. Os são-tomenses na Universidade do Porto

Segundo os dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), em 2005, o grupo etário mais representativo da população são-tomense residente em Portugal é o grupo entre os 25 e 29 anos com 1012 cidadãos e seguido do grupo etário entre os 30 e os 34 anos com 977 membros. Os dados de 2008 apontam para a existência de 11402 cidadãos são-tomenses em Portugal, sendo que, 233 residem no Porto. Mas, não nos é possível dizer, dentre os que residem no Porto, a que faixa etária pertence.

Contudo, “a sociologia urbana fornece-nos reflexões importantes acerca das sociabilidades em espaços urbanos segregados, marcados pela permeabilidade de fronteiras entre o público e o privado, em oposição aos espaços urbanos centrais onde o anonimato e a distância afectiva marcam as relações de vizinhança” (Saint Maurice, 1997:105). Julgamos, aliás, que é sobejamente sabido que “o bairro é gerador de praticas, trocas reais e simbólicas, é espaço, simultaneamente, de conflitos e de solidariedades, de proximidades e rejeições. Tanto reforça identidades como as dilui, consoante a intensidade e a qualidade das trocas e

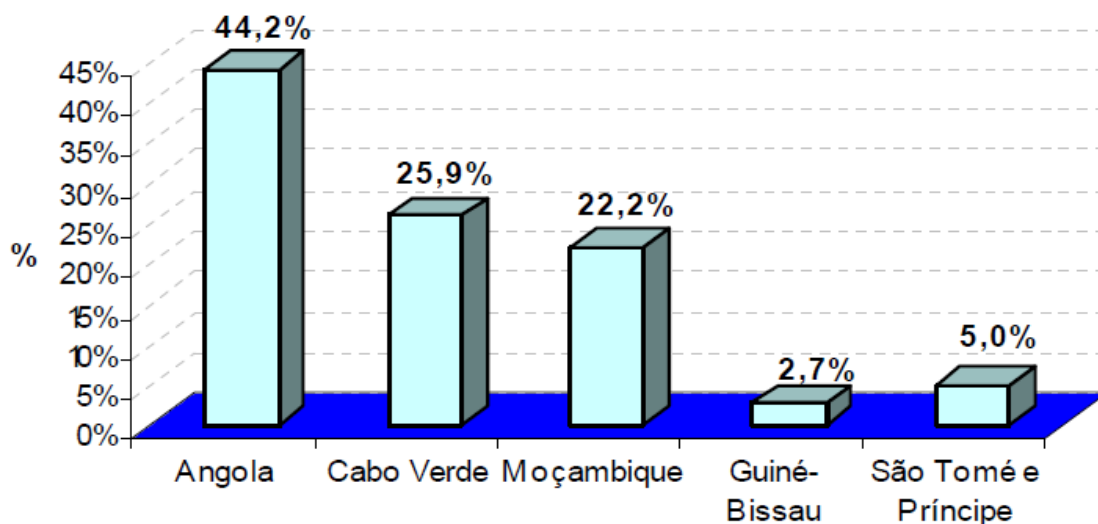
⁸ A palestra proferida por Albertino Bragança será reproduzida na íntegra no anexo desta dissertação (CD).

os actores em presença” (Ibidem). No entanto, como não existe no Porto um bairro exclusivamente destinado aos cidadãos dos PALOP e muito menos aos estudantes são-tomenses, julgamos que eles se encontram inseridos em espaços habitacionais com forte incidência de moradores portugueses. Esses estudantes quer queiram, quer não, vivem a cidade como uma [produção viva] e estabelecem relações sociais entre si e com o “Outro”.

Nacionalidade e Sexo				PORTALEGRE			PORTO		
				Sub-total	TR's	VLD's	Sub-total	TR's	VLD's
	República Centro Africana	HM							
		H							
		M							
	Ruanda	HM					5	5	
		H					4	4	
		M					1	1	
	São Tomé Príncipe	HM	4	4			233	230	
		H	2	2			106	105	
		M	2	2			127	125	

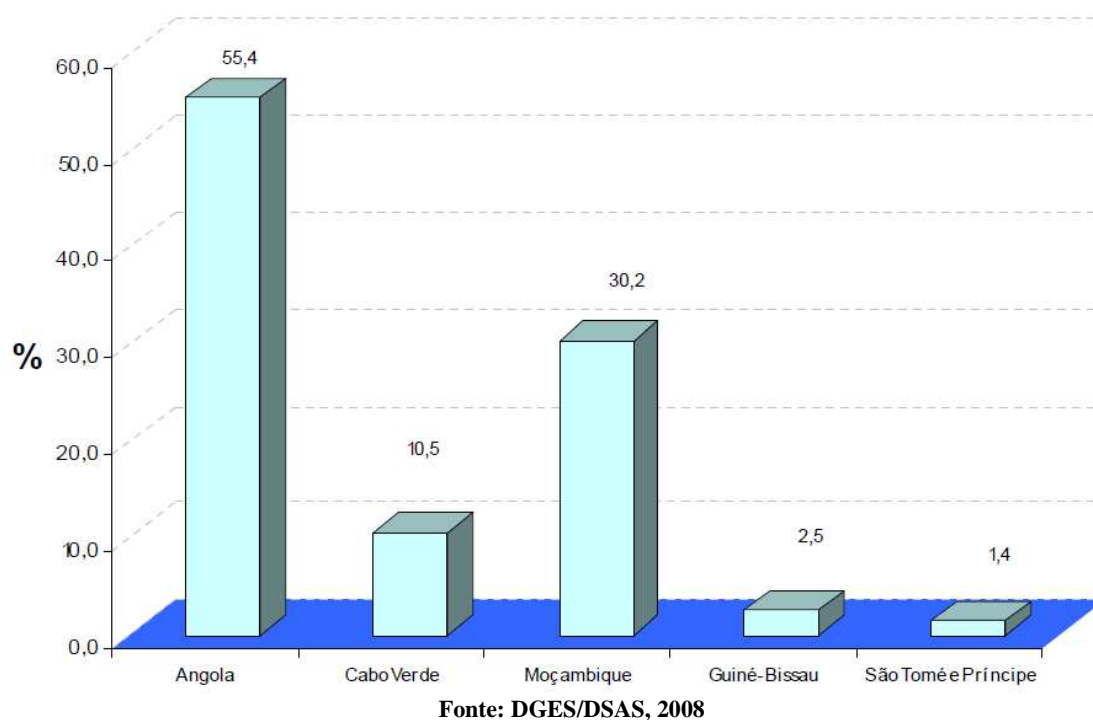
Fonte: Fonte: SEF/DPF2008

Do mesmo modo, os dados que possuímos não nos permitem identificar a composição social dos fluxos migratórios de São Tomé e Príncipe para Portugal e muito menos se foi, ou não, uniforme ao longo dos tempos. Sabemos porém que, apesar dos são-tomenses não serem povos tradicionalmente migratórios, para Portugal continua a vir muitos estudantes naturais de São Tomé e Príncipe. Os dados estatísticos da Direcção Geral do Ensino Superior dizem-nos que 5% dos estudantes dos PALOP que ingressaram pela 1ª vez num curso superior publico em Portugal no ano lectivo de 2004/05, vieram de São Tomé e Príncipe.



Fonte: DGES/DSAS, 2008

No caso de Pós-Licenciatura, segundo a mesma fonte, a taxa situava-se em 1,4%.



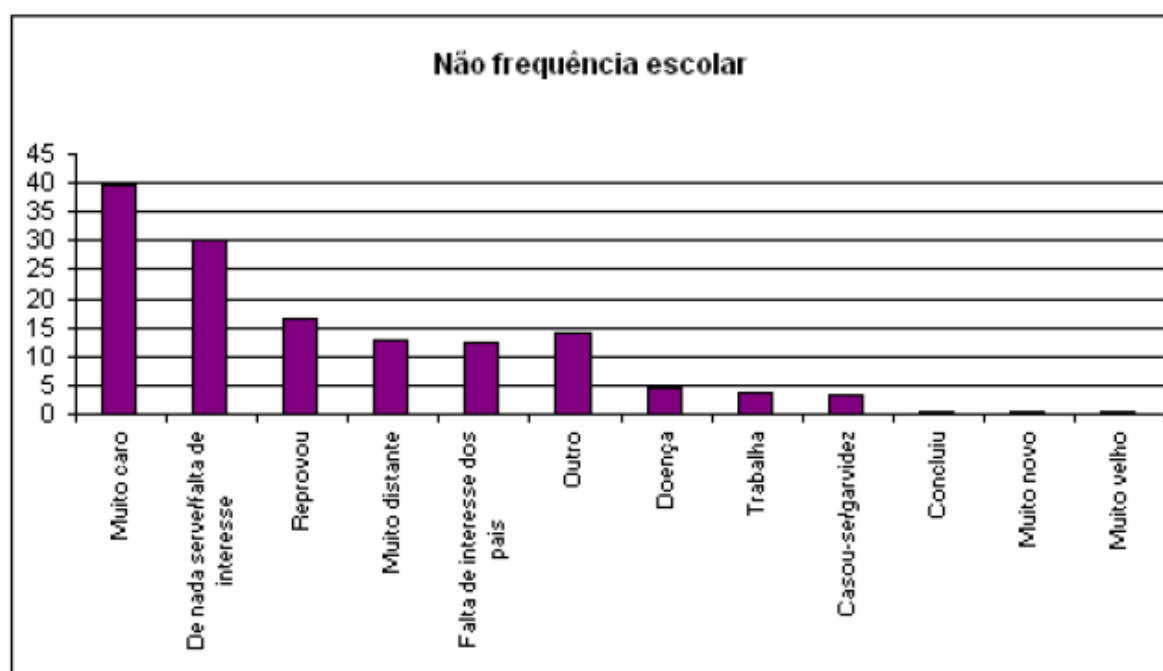
Sendo que, de acordo com os dados que nos foram facultados pelo Consulado da Republica Democrática de São Tomé e Príncipe no Porto, na Universidade de Porto contava-se registado, no ano lectivo 2007/2008, 19 estudantes de Licenciatura, 6 estudantes de Mestrado e 1 de Doutoramento.

c. Os são-tomenses e a integração sócio académica

Já em 1997, a professora Inocência Mata no seu artigo “Voando sobre um ninho de imprecisões: o Estado e Nós”, fazia o apelo ao Estado e à comunidade civil para investirem mais na educação em São Tomé e Príncipe e, a necessidade de apostarem na qualidade do sistema educação são-tomense para que ela tornasse num verdadeiro “desígnio nacional”. Segundo a autora,

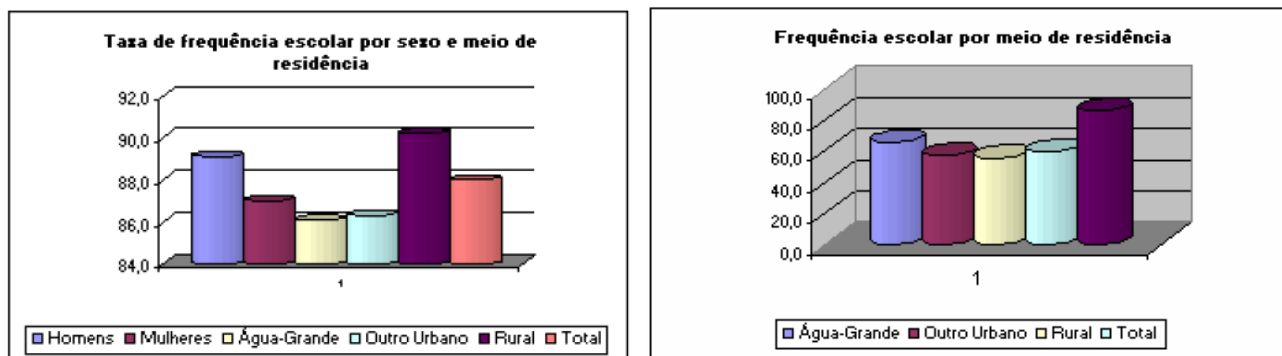
Um Estado de que não se conhece uma política (programa) para a Educação, a Cultura e a Língua (falo de política de Estado e não de governos); um estado que não consegue promover a dignificação da classe docente e fazer com que, apesar de tudo, os professores gostem de estar em salas de aulas (e refiro-me, para além do salário, ao reconhecimento social, às condições de trabalho e à moralização da classe) – tal Estado é, sim, responsável (Mata, Inocência, 2004:21).

Volvido todos esses anos, os dados demonstram que ainda há um longo caminho a percorrer até que São Tomé e Príncipe possa afirmar que detém um “ensino” de qualidade. Segundo os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estatística da República Democrática de São Tomé e Príncipe, o país possui actualmente a taxa da não frequência escolar, pelo menos entre a faixa etária dos 6 aos 18 anos, de 14.5%. sendo que os motivos mais avançados para tal são: é muito caro estudar, de nada serve o estudo e, a falta de interesse pessoal e dos encarregados de educação.



Fonte: Fonte: INE-ST/QUIBB2005

O abandono escolar nesta mesma faixa etária situa-se em 0,5% no ensino primário e de 4,4% no ensino secundário, para uma população residente de 152.742 habitantes⁹.



Fonte: INE-ST/QUIBB2005

Ora, segundo Mata (2004), o país só teria vantagens se não fosse uma «lástima em termos de analfabetismo». E, como veremos mais adiante, pelos menos entre os estudantes auscultado, o estado actual do sistema do ensino são-tomense tem reflexos na integração sócio académica destes estudantes nas escolas europeias e, consideram-no mesmo passível de condicionar o desenvolvimento sócio económico do país.

Evolução de IDE¹⁰ e os seus componentes entre 1999 e 2007

Pays/Territoires	Indice de développement de l'EPT		Variation 1999-2007 (en termes relatifs)	Évolution des composantes de l'IDE entre 2006 et 2007 (% en termes relatifs)			
	2006	2007		TNS ajusté dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
Panama	0,941	0,947	0,6	- 0,1	0,2	0,3	2,3
Jordanie	0,943	0,946	0,4	- 0,8	- 1,7	- 0,3	4,3
Pérou	0,931	0,942	1,2	- 0,1	1,0	- 0,2	4,1
Malaisie	0,965	0,941	- 2,5	- 2,4	0,4	0,1	- 7,6
Qatar	0,935	0,941	0,7	0,1	3,6	- 0,9	0,0
Mongolie	0,952	0,937	- 1,6	0,3	0,0	0,5	- 7,5
Paraguay	0,935	0,936	0,2	0,0	1,1	- 0,3	0,0
Bahamas ²	0,921	0,934	1,4	3,1	3,1	- 0,4	0,0
Namíbie	0,865	0,921	6,4	15,3	0,4	- 0,7	12,6
Colômbia	0,905	0,920	1,7	- 1,1	0,4	0,2	8,0
T. A. palestiniens	0,913	0,914	0,1	- 3,0	1,6	0,8	0,6
Turquia	0,909	0,913	0,4	1,1	0,6	- 0,1	0,0
Fidji ²	0,921	0,912	- 1,0	0,0	0,0	- 0,8	- 3,3
Bolívia	0,915	0,911	- 0,4	- 1,3	1,1	0,5	- 1,7
Belize ²	0,913	0,907	- 0,7	- 0,2	3,5	0,1	- 5,3
Equador	0,919	0,906	- 1,4	- 0,1	- 8,9	- 1,2	5,7
St Vincent/Grenad. ³	0,901	0,904	0,4	1,5	0,0	0,0	0,0
Sao Tomé-et-Príncipe	0,857	0,899	4,9	2,1	0,5	- 0,2	22,8
Líbano	0,887	0,898	1,3	1,3	1,5	0,8	1,6

Fonte: UNESCO: 2010

⁹ Dados de Novembro de 2005

¹⁰ Índice de Desenvolvimento da Educação para Todos

Classificação dos Países em função do nível de IDE

Pays/Territoires	IDE	TNS ajusté dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE intermédiaire					
Maurice	63	58	86	49	19
Barbade ²	64	45	82	18	64
Indonésie	65	33	69	69	70
Panama	66	19	63	67	77
Jordanie	67	81	72	72	33
Pérou	68	20	78	81	69
Malaisie	69	38	70	78	75
Qatar	70	30	64	46	85
Mongolie	71	35	48	70	87
Paraguay	72	60	58	51	83
Bahamas ²	73	89	38	29	86
Namíbie	74	99	84	83	48
Colômbia	75	90	67	66	81
T. A. palestiniens	76	113	60	73	35
Turquia	77	84	81	102	54
Fidji ²	78	65	65	82	91
Bolívia	79	59	73	75	90
Belize ²	80	21	95	61	84
Equador	81	10	88	52	96
St Vincent/Grenad. ³	82	72	83	94	82
São Tomé-et-Príncipe	83	5	85	88	101
Líbano	84	106	77	89	71

Fonte: UNESCO: 2010

A integração dos estudantes são-tomenses na Universidade de Porto depende, e muito, do nível de conhecimento que estes estudantes trazem do país de origem. Por isso, faz todo o sentido o apelo da Mata (2004), após o encontro com os são-tomenses no «Encontro dos Quadros São-tomenses»: que os quadros são-tomenses, os que cá estão e os que vieram propositadamente para o encontro, “que juntos pugnassem por incutir na cabeça dos decisores que Poder e Saber não têm que digladiar, que podem ser cúmplices e trabalhar juntos, que política e conhecimento não têm que estar de costas viradas e que não há país nenhum que tenha encontrado o caminho do desenvolvimento promovendo uma cultura social tão partidária” (Mata, Inocência, 2004:21).

Estes estudantes quando chegam à Universidade de Porto fazem um percurso social e académico diverso. Primeiramente enfrentam as condicionantes de uma sociedade até então, para muitos, desconhecido – Porto – e, também, as exigências académicas numa Universidade internacionalmente agraciada como é o caso da Universidade de Porto.

No que diz respeito ao Porto enquanto cidade, Segundo Fernandes (2001), “não existem estudos referentes às representações dos estudantes do Ensino Superior acerca da

cidade do porto, lugar onde estudam e/ou habitam. Apesar de se tratar, na maioria dos casos, de uma população móvel, eles estabelecem relações, de maior ou menor proximidade, com o património histórico da cidade, com os equipamentos culturais existentes, com a oferta cultural e até mesmo com todo um conjunto de problemas inerentes ao espaço urbano. O cidadão, devido às suas especificidades, constitui-se como lugar de fenómenos e de processos sociais” (Fernandes, 2001:15). Mais adiante, o mesmo pesquisador e a sua equipa concluíram que "a área Metropolitana do Porto concentra as origens da maior parte dos estudantes do Ensino Superior da cidade do Porto. Paralelamente, concentra a maioria das aspirações de residência futura dos jovens, mesmo daqueles que não são daí originários" (Idem:371).

Segundo o Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI), entre os anos de 2001 à 2008, diplomaram na região norte 1492 estudantes provenientes de África.

Tabela 14: Diplomados de nacionalidade estrangeira por Continente e NUTS II, de 2000-2001 a 2007-2008

Continente	NUTS II	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08
África	Norte	169	183	183	173	206	177	197	204
	Centro	100	100	128	162	142	217	226	314
	Lisboa	383	440	570	614	615	652	787	692
	Alentejo	18	25	47	41	41	40	58	51
	Algarve	46	28	34	36	30	27	31	46
	R. A. Açores	2	2	11	9	4	10	17	13
	R. A. Madeira	26	19	19	25	15	15	23	5
	Total	744	797	992	1 060	1 053	1 138	1 339	1 325

Fonte: GPEARI/MCTES (2009)

No que diz respeito aos estudantes são-tomenses, a sua integração sócio académica faz-se no confronto entre a preparação académica que receberam no país de origem e o processo de socialização decorrente da imigração. Pois, para Dubar (1996), a socialização é “um conjunto de processos estruturais e biográficos que asseguram a construção das identidades sociais pelas instituições e indivíduos” (Dubar, 1996, citado por Santos, 2004:43). A ilação que daí tiramos é óbvia: o processo de socialização é evolutivo e ocorre em qualquer idade independentemente das rupturas que podem acontecer ao longo deste mesmo processo.

A integração sociaacadémica e o próprio dialogo daí resultante entre o “Eu” e o “meio que me rodeia” é um processo de socialização. Trata-se de uma relação parcial e subjectiva entre o indivíduo e o seu meio que, segundo Charlot (1997), “integra um triplo

processo a que o sujeito está votado a partir do momento em que nasce: a hominização (tornar-se pessoa); a singularização (tornar-se uma pessoa única); e a socialização (tornar-se membro de uma comunidade com a qual se partilham valores e onde ocupa um lugar próprio)” (Charlot, 1997, citado por Santos, 2004: 17). Esta relação entre o indivíduo e o seu meio envolvente é para Rochex (1995), como um segundo nascimento porque:

Contrariamente aos animais, não basta aos indivíduos humanos nascer biologicamente. É-lhes necessário, para viver a sua condição humana, nascer uma segunda vez na ordem do simbólico. (...) Esta ordem simbólica é uma ordem no triplo sentido do termo: primeiramente, é estruturada, regrada, comporta e define pontos de impossível; em segundo lugar, dirige, constrange todo o sujeito; em terceiro lugar define relações e atribui lugares, funções (os termos das relações de parentesco, as categorias de pessoa) que não saberiam ser confundidas sem graves penas, e que transcendem a continência de cada um dos sujeitos particulares que os vêm ocupar (Rochex, 1995, citado por Santos, 2004: 17).

Entretanto, no nosso entender, não basta a relação entre o indivíduo e o seu meio para que a integração aconteça. É essencial também que o indivíduo, na sua individualidade, tenha desejado em interagir com o meio e sobre o seu meio envolvente. Isto é, como no-lo esclarece Irene Santos (2004), na sua obra sobre a socialização de crianças de origem africana: “ o movimento, a busca, são então essenciais e constitutivos do indivíduo. Integram-se e evoluem no desenvolvimento das estruturas psíquicas do sujeito, e concretizam-se em actividades, no sentido em que o indivíduo concretiza, participa, intervém com e pelas suas disposições afectivas, cognitivas, físicas” (Idem17).

A adaptação se dá na “justaposição de três grandes tipos de sistemas: - a **integração**, também designada por comunidade; - o **mercado de oportunidades**, onde ocorre competição, extrapolando para lá do domínio económico para se reportar mais a um campo de oportunidades; - e o **sistema cultural**, abarcando a criatividade humana, traduzindo-se num processo de subjectivação. A experiencia social resulta, assim, da articulação que o sujeito realiza das lógicas de acção inerentes a cada um destes sistemas. Cada actor adopta necessariamente estes três registos da acção que definem, simultaneamente, uma orientação visada pelo actor e uma maneira de conceber as relações com os outros” (Santos, 2004:37). Nesta lógica, o processo de inserção inscreve-se na forma como estes estudantes vivenciam o sentimento de pertença e o desejo de “mantê-las ou fortalece-las no seio de uma sociedade considerada então um sistema de integração” (Dubet, 1996, citado por Santos, 2004:37).

Já no que diz respeito à integração estritamente escolar, considerada aqui como um dos pólos da integração sócio académica, as investigações desenvolvidas por Maria José Casanova mostram que, em Portugal, os discursos e as práticas docentes sobre a temática de educação inter-multicultural são ainda descontínuas. O que nos convence de que estamos perante um corpo docente ainda em fase de (re) construção do seu próprio caminho via à uma eventual problematização da diversidade cultural, uma vez que, apesar de vivermos ainda em Portugal um modelo educativo monocultural, existe no entanto, “heterogeneidades ao nível das práticas e dos discursos, quer entre as professoras (es), quer interno a cada docente, que apontam para a existência de *perfis pessoais-profissionais mono/multiculturais*, ou seja, para a possibilidade de construção de uma educação intercultural” (Casanova, 2002:148). No entender de Casanova (2002), só podemos falar da *integração académica no quadro* duma educação inter-multicultural, se primeiramente suplantarmos cinco etapas:

- 1º. Respeitar e reconhecer a existência de uma pluralidade de culturas no espaço social e escolar;
- 2º. Optar pelos projectos pedagógicos que respeitam o princípio da inclusão e do sucesso escolar;
- 3º. Tecer uma verdadeira *reflexão/consciencialização* do quadro teórico-conceitual sobre educação mono, multi e intercultural;
- 4º. Aprofundar o conhecimento sobre as diferentes culturas presentes no espaço social e escolar;
- 5º. Desenvolver, enfim, práticas pedagógicas maximamente abrangentes (investigação-acção) para melhor conhecer outras culturas.

O que exige previamente construir, como também já tinham dito Cortesão e Stoer (1996), “propostas educativas que possibilitem a construção de diálogos (...) entre a cultura familiar e a cultura escolar, no sentido de, ao valorizar e promover a cultura de origem dos alunos e das alunas, através da incorporação dessa cultura na construção de práticas educativas, potenciar o acesso ao bilinguismo cultural” (Cortesão e Stoer, 1996, citado por Casanova, 2002:152). E, depois, convém também reconhecer no “outro” étnico a sua epistemologia e o seu papel neste processo de tradução cultural.

Talvez por isso, José Lemos Pinto admite que, “ a dificuldade que algumas crianças experimentam na escola pode ser entendida, a certo nível, como a confrontação entre ordens

de significação, relações sociais e valores diferentes. Como consequência, estas crianças ficam em crucial desvantagem em relação à cultura total da escola” (Pinto, 2005:215-217).

E porque estamos aqui a falar de familiaridade dos estudantes estrangeiros com os “códigos elaborados¹¹”, métodos de estudos, normas e regras de funcionamento das Instituições Universitárias, Stoer e Rodrigues (1999), aconselham-nos a saber gerir e negociar a diferença e o conflito porque “não se aprenderá a dialogar com a diferença enquanto essa diferença não [for] compreendida e enquanto perante ela se mantiver uma concepção mais de ameaça (...) e menos de características e valor a tomar em conta” (Stoer e Rodrigues, 1999, citado por Casanova, 2002:154). Tal como disse Peres (1999):

Um dos grandes desafios que se põe à educação, neste fim de século – pode ser o começo da mudança necessária: sociabilizar no plural e educar para o futuro. Dar rosto à educação. Reconstruir uma escola diferente, em que o ensino e a educação não tenham apenas uma função paliativa, isto é, de preparar activamente para a vida social e multicultural (Peres, 1999:72).

De facto, Cardoso (2008), sobre este assunto é explícito quando diz que:

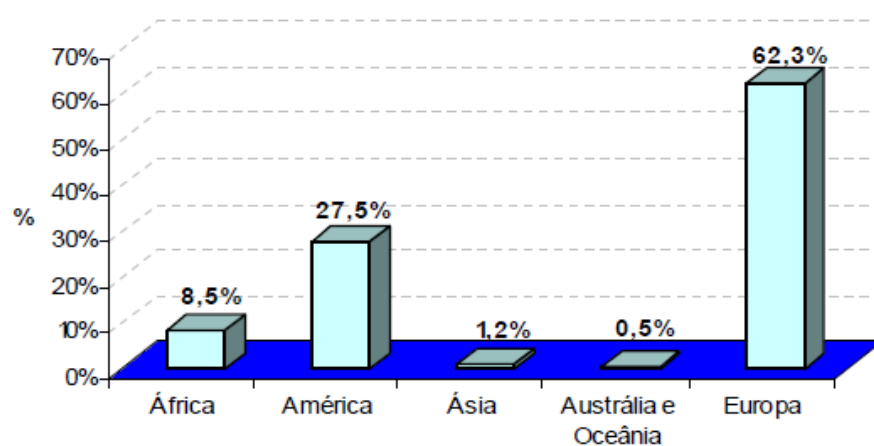
Torna-se patente que, face às realidades socioculturais dos alunos e às novas exigências do mundo contemporâneo, as políticas educativas devem corresponder a soluções de ensino e de educação mais consentâneas com a realidade social portuguesa. Tais soluções poderão passar por uma reflexão crítica dos valores, por novas formas de abordagem do conhecimento, por opções curriculares adequadas e atitudes que se interligam com a temática do multiculturalismo, tornando-as mais ajustadas à problemática da diversidade cultural e com a procura de sucesso educativo (Cardoso, 2008:6).

Por exemplo, no estudo conjunto da DGES e DSAS efectuado no ano lectivo de 2004/05, refere que 8,5% de estudantes estrangeiros presente nas Universidades Portuguesas nos cursos de Bacharelatos e Licenciatura naquele ano provinham do continente africano.

¹¹ Ao reflectir sobre a situação semelhante, Carlinda Leite, no seu artigo referente a "dimensão multicultural no currículo" esclarece que na perspectiva de Bernstein, "a estrutura social gera formas linguísticas, ou códigos de fala distintos, que ele classifica em: código restrito e código elaborado. O primeiro, código restrito, aparece em relações sociais que privilegiam o "nós" sobre o "eu" e caracteriza-se pela utilização da expressão numa ordem muito simples e breve, onde predomina um simbolismo descritivo e concreto que traduz pensamentos próximos da realidade. Pelo contrário, no código elaborado há um alto nível de organização sintáctica e de selecção léxica que permite ao falante recorrer a um elevado número de alternativas. Nesta perspectiva sociológica dos códigos, estes referem-se à realização e execução linguística e não à competência intelectual, não se podendo, também, identificar com os dialectos" (Leite, 2000:137).

ESTRANGEIRO (por Continentes)

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida
Válido	África	124	,2	8,5
	América	400	,8	27,5
	Ásia	17	,0	1,2
	Austrália e Oceânia	7	,0	,5
	Europa	907	1,8	62,3
	Total	1455	2,9	100,0
Não Considerado	NA/NR/MR	49330	97,1	
TOTAL		50785	100,0	

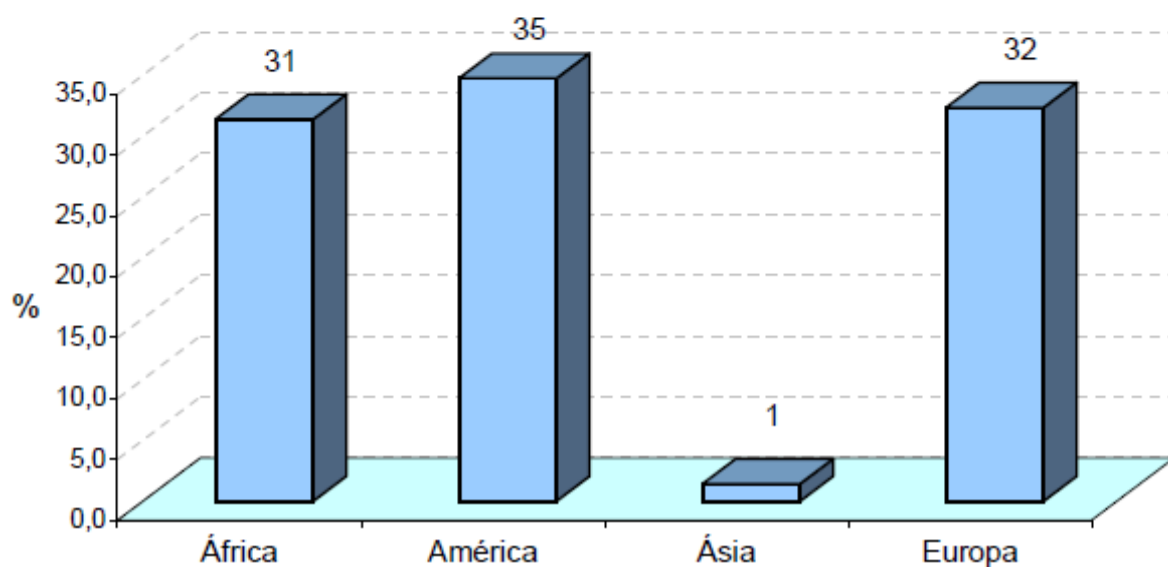


Fonte: DGES/DSAS, 2008

Se considerarmos este mesmo estudo e analisarmos o número de estudantes africanos na Pós-Licenciatura, o número deste sobe para 31%, perto do mesmo número de estudantes estrangeiros europeus.

NACIONALIDADE DE OUTRO PAÍS

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida
Válido	África	65	1,1	31,4
	América	72	1,2	34,8
	Ásia	3	,0	1,4
	Europa	67	1,1	32,4
	Total	207	3,4	100,0
Não Considerado	NA/NR/MR	5832	96,6	
TOTAL		6039	100,0	



Fonte: DGES/DSAS, 2008

3.2 Dificuldades da integração

Maria José Casanova diz-nos que, em Portugal, a preocupação com a diversidade cultural e o multiculturalismo ao nível das escolas está ainda na fase de expansão. No caso português, ela surgiu nos finais dos anos 80-90 graças aos trabalhos de investigação realizados por Luís Souta¹², Stephen Stoer e Luísa Cortesão¹³. Talvez por isso, apesar das melhorias verificadas, a investigação demonstra ainda um “reduzido aproveitamento [por parte dos professores] da cultura de cada um ao nível de desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, privilegiando o desenvolvimento de praticas homogéneas e homogeneizantes” (Casanova, 2002:143).

De facto, não obstante o reconhecimento de que a qualidade da pessoa humana é infinitamente mais importante do que a fronteira de um estado, a verdade é que a cidadania, nos moldes que anteriormente foi tratado, representa para a generalidade das pessoas um bem inacessível.

Por isso, e porque a integração numa nova comunidade se faz também dessas inquietações, analisaremos primeiro a problemática do racismo no processo de adaptação social e académica e, só depois, a sua influencia no desempenho escolar destes estudantes.

a. A problemática do racismo

Para alguns pesquisadores, como por exemplo Torres e Burbules (2004), “uma das principais crises da integração social na vida moderna é a crise das relações raciais” (Torres e Burbules, 2004:129). Ainda para o mesmo autor, “este período de intensa globalização e capital multinacional testemunha a chegada da era multicultural – uma época em que o império contra-ataca, e a exploração do primeiro contra o Terceiro Mundo aviltou estas áreas de tal forma que há um fluxo estável de emigrantes da periferia, buscando um futuro melhor nos centros metropolitanos” (Torres e Burbules, 2004:136).

Como tal, o racismo deve ser analisado “dentro do contexto histórico das contradições de uma sociedade global e das mudanças rápidas que ocorrem na realidade material e na vida das pessoas, em seus ambientes, nos aparatos institucionais que governam

¹² Escola Superior de Educação de Setúbal

¹³ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Stoer e Cortesão)

e afectam suas vidas, suas relações entre si e seu senso de localização no presente e no futuro” (Ibidem). O racismo aparece hoje na sociedade e na escola como fruto de políticas educacionais marcada pela lógica do mercado global e dos “amargos ressentimentos [ainda existente] no coração da cultura contemporânea, perdidos em lógicas mesquinhas do mercado e nas posições desamparadas de sujeito que estas proporcionam. As pressões da globalização – por exemplo novos padrões de imigração, a proliferação de imagens da mídia ou as devastações causadas pela desindustrialização – têm sido recebidas aqui e em outros locais por apelos das formas mais fracas de “diversidade” auto-serviente. Esta diversidade, conforme observado, é encorajada por um capitalismo de consumo que está inteiramente ligado aos imperativos do ressentimento explorados em toda a parte” (Torres e Burbules, 2004:134).

Na verdade, “de forma clara, como nos lembra Appadurai, a reprodução e a integração social foram inextrincavelmente complicadas pela globalização e pelos novos e imprevisíveis fluxos de pessoas, dinheiro, tecnologias, imagens da mídia e ideologias que ela causou” (Appadurai, 1996, citado por Torres e Burbules, 2004:136).

O “palco privilegiado [de vivências de experiências de racismo] é constituído pelos autocarros, espaço exíguo onde a aproximação física forçada resulta em ofensas, mais ou menos dirigidas. O “território do eu” é violado fazendo emergir situações de conflito, concreto ou simbólico, num espaço de poder assimétrico que regula as relações sociais. A acção desencadeia-se de acordo com a visibilidade social dos actores implicados, ou seja, os sinais externos (etnia, classe social ou outra qualquer pertença a uma minoria dominada) orientam a acção” (Saint Maurice, 1997:109).

O que confirma a teoria de Edwards Hall (1959), que “distingue quatro zonas de espaço privado, ordenadas por ordem crescente de espaço a interpor entre os actores sociais: a *distancia íntima* (reservada a relações onde é permitido uma maior afectividade); a *distancia pessoal* (a manter em encontros com amigos); a *distancia social* (relativa a situações formais de interacção); e a *distancia pública* (a colocar entre, por exemplo, um orador e o seu público)” (Edwards Hall, 1959, citado por Saint Maurice, 1997:109). Melhor dizendo, “ as relações e interacções que os indivíduos constroem prendem-se com o lugar que ocupam no espaço social. Este lugar é o resultado da combinação de diferentes capitais (económico, social, cultural e simbólico) de que são possuidores. Nesta medida,

privilegiam-se determinadas aproximações – as que lhes conferem maior segurança e equilíbrio – preterem-se outras. Desenvolvem-se solidariedades práticas entre os [seus] (diferentemente determinados) e criam-se táticas de indiferença (entenda-se, de defesa) para com os [outros], que os ameaçam e desvalorizam” (Saint Maurice, 1997:109).

Assim, tal como verificou Ana de Saint Maurice (1997) no seu estudo sobre a identidade dos cabo-verdianos, “a cor da pele deixa de ser uma questão de raça para ser um problema de estatuto social” (Idem:123); uma vez que, ainda no dizer da mesma investigadora, “a classificação dos indivíduos segundo a raça ou cor da pele só assume significado na medida da situação social que a gera. Por exemplo, se determinado serviço público (transporte ou serviço de limpeza, por exemplo) for desempenhado por indivíduo de cor, esta não se torna saliente para os outros indivíduos, mas já o seria numa relação de maior proximidade (forçada), como seja, a inclusão na família de um indivíduo negro, por exemplo. Não é só a proximidade relacional que confere significado à cor da pele, mas também o estatuto social que tanto reforça como dilui aquela característica fenotípica (...)” (Idem:124). Stoer e Cortesão (1999), referem-se ao racismo como parte integrante da construção da identidade europeia, cuja repercussão é difícil de controlar. Melhor dizendo:

A «construção da Europa» é um problema histórico do qual migrações (de e para a Europa) e racismo são partes integrantes. As raízes profundas da discriminação racial na Europa podem ser encontradas no colonialismo e anti-semitismo, e a máxima expressão (e violência) de ambos traduziram-se, por um lado, na venda de escravos e, por outro, no holocausto. O reaparecimento na Europa de movimentos nacionalistas de extrema-direita, do racismo e da xenofobia está sem dúvida muito ligado a esta herança histórica europeia (Stoer e Cortesão, 1999:102).

Por sua vez, Carlos Alberto Torres e Nicholas Burbules (2004) acrescentam que:

Em essência, o racismo moderno nunca é simplesmente uma «relação com o Outro» baseada em uma perversão da diferença cultural ou sociológica; ele é uma relação com o Outro que é medida pela intervenção do Estado... o Estado moderno, por exemplo, abre a porta para a circulação “clandestina” da força de trabalho estrangeira e, ao mesmo tempo, a reprime (Balibar, 1991, citado por Torres e Burbules, 2004:170-171).

Segundo os mesmos investigadores, “de fato, se esta é uma era do “pós”, também é uma era da diferença – e o desafio desta é o desafio de viver em um mundo de incompletude, descontinuidade e multiplicidade. Ele requer a geração de uma mitologia de interacção

social que vá além do modelo de ressentimento que parece instalado de forma tão segura nos dias de hoje” (Torres e Burbules, 2004:136).

O que nos impele, na citação abaixo descrita, a concordar com Nunes (2005), quando se refere à universalidade do nascimento, da sexualidade e da morte:

Depois, não sei de mais límpido argumento que o desta similitude para questionar a irracionalidade da injusta ordem que impõe a desigualdade de condições económicas e sociais em que se nasce, vive e more. É nele que se sustenta o direito ao modo próprio de ser e sentir a vida, pois convém lembrar que igualdade não é homogeneidade (...); o direito a ser é, de si, o direito a ser diferente. Isto é um universal: o princípio igualitário do direito a ser, a ser reconhecido (Nunes, 2005:104-105).

No dizer de Irene Santos, com efeito, muitas das manifestações raciais presentes hoje na nossa sociedade são baseadas primeiramente na diferença cultural e, depois, na cor da pele. Se tomarmos o exemplo dado por Santos (2004), verificaremos que, por um lado,

Poucas são as atribuições étnicas ou culturais a Europeus (não incluindo os leste-europeus) ou norte americanos, apesar de serem cerca de 84.000 residentes em Portugal em finais de 2001¹⁴. Estes pertencem geralmente a categorias sociais elevadas, e sendo estrangeiros, são vistos como uma mais valia qualificada para o país. Da mesma forma, os seus filhos não “constituem problema”, não “fazem barulho”. Acorrem com frequência a escolas privadas, raramente são alvo de notícias nos *média* e quando o são, não é para anunciar «malfeitoria» que porventura possam cometer” Pelo contrario, a maioria dos estudantes africanos, constituindo mesmo do ponto de vista económico [e demográfico] também uma mais valia para o país (...), embora não qualificada, são marcados no trabalho pela precariedade, habitam zonas desvalorizadas, falam alto, os seus filhos são acusados de inadaptação, de violência, de insucesso escolar (...). Descritos através de características mais próximas da natureza e dos animais (tal como alegre, amantes do prazer, agressivo, ruidoso, espontâneo, intuitivo) do que da cultura e da civilização (como inteligente, trabalhador, solidário, paciente, mentiroso, supersticioso, preguiçoso) (Santos, 2004:21-24).

É disso que se trata a provocação que sugere o ensaio de Manuela Ribeiro Sanches (2006) intitulado “**Portugal não é um país pequeno**”. Segundo autora “evocar uma imagem e um *slogan* de propaganda do “Estado Novo” serve assim um propósito: sublinhar o modo como a identidade nacional não pode ser dissociada de um passado colonial, bem como o “lá fora”

¹⁴ Dados estatísticos do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (www.sef.pt) referente à População Estrangeira Residente em Território Nacional por nacionalidade, segundo o sexo e por distritos; revela que em 2008 existia em Portugal 84727 cidadãos estrangeiros pertencentes à União Europeia, sendo que, 10022 residem no porto.

não deixa de fazer, agora de modo diferente, parte do “cá dentro”, um “Outro” que a homogeneidade da nação e dos seus símbolos insiste em não querer pensar e reconhecer, a não ser assimilado ou tolerado vagamente – quando não erradicando (...) o que, muitas vezes, se afigura finalmente intolerável” (Sanches, 2006:8). O desabafo de Mata (2006) é também disso revelador:

Pretendo trazer à cena da *fala* explicativa e desmistificante da falsa harmonia social face à diferença as razões por que alguns segmentos africanos – sobretudo os de identidade hifenizada – são mais visíveis em Portugal do que outros e, sobretudo, como essa atitude aparentemente inexplicável por razões tidas como meramente culturais e estéticas mais não é do que a reedição da política do assimilacionismo cultural e da ideia da continuidade do império da cultura para além do tradicional território pátrio (” (Mata, 2006:288).

Consciente dessa realidade e no quadro de Portugal na sua relação com os nacionais dos PALOP, Mata (2006), não hesita em dizer que, “a identidade nacional portuguesa, como qualquer identidade nacional, acaba por se situar, também, no campo do *dever ser*, isto é, o *dever* de respeitar a história e o *ser* de uma realidade que se vai fazendo de heterogeneidade (...). Isto é, daqueles que, tendo sido colonizados, acabaram de se tornar, hoje, estranhos, porém em permanência – pois aqui, nesta Europa cada vez mais *bunkerizada* e fechada sobre si mesma, têm vindo a construir a sua casa, a plantar a sua árvore e a ter os seus filhos” (Mata, 2006:288-289).

O que, no nosso entender, quer dizer simplesmente que “é inegável que os africanos trouxeram para a ‘civilização’ portuguesa novos valores, hábitos, costumes e tradições culturais – vale dizer, novos saberes e sabores (...). Porém, nesse processo de enriquecimento da cultura portuguesa nem sempre são entendidos e valorizados os sujeitos portadores dos sinais culturais dessa celebrada contribuição que têm sido omitidos do “grande relato da nação” portuguesa. [Depois de tantos anos], o discurso da nação – que organiza sistematicamente o conhecimento e a experiência histórica do país – continua a textualizar os africanos aqui residentes e seus descendentes como os *outros*” (idem:289).

Outra crítica que a autora faz questão de patentear é o facto de, em vez de se debater por um verdadeiro ‘direito de grupo’ e a sua consequente visibilização sociocultural, em Portugal, “parece ter-se optado por uma perífrase, ‘de origem africana’, expressão com a qual se pretende referenciar o segmento negro da nação portuguesa, uma vez que a

designação não se aplica ao português branco originário de África, muitas vezes também designado através de uma nacionalidade (cultural) hifenizada: luso-africano” (Mata, 2006:297).

Já no que diz respeito aos constituintes da nossa dissertação – Integração social e académica dos estudantes dos PALOP – estudos afirmam que, pelo menos entre os jovens estudantes do Ensino Superior do Porto, duma maneira geral são tolerantes e abertos em relação à convivência com pessoas de etnias diferentes da sua. Esta observação se aplica também aos pais destes mesmos estudantes, tal como elucida Fernandes (2001): "pode-se dizer que a expectativa de que os pais não assumirão como motivo para se oporem ao namoro dos filhos as diferentes etnias, culturais e/ ou religiosas se associa positivamente à auto representação de abertura intercultural dos estudantes em estudo, isto é, a esperança dos estudantes na não oposição parental em situação de diferenças étnicas, culturais e/ou religiosas cresce com a respectiva abertura pessoal às diferenças no meio de residência" (Fernandes, 2001:124-125).

O que vai ao encontro aos traços característicos dos estudantes do Ensino Superior que estudam no Porto. Segundo o estudo efectuado por Fernando (2001) e que nós continuamos aqui a citar, a população estudantil do Ensino Superior na cidade do Porto "é marcada por alguns traços demográficos quase homogeneizantes: juventude, ausência de compromisso marital e ausência de filhos. Geração que traduz, sem dúvida, os fenómenos de recomposição demográfica dominantes na sociedade portuguesa em geral, é, além disso, uma amostra que assenta em agregados familiares de reduzida dimensão" (Fernandes, 2001:367).

No entanto, tal como teremos a oportunidade de dizer no capítulo referente à *“apresentação e discussão dos resultados”* das entrevistas que efectuamos aos estudantes são-tomenses, detectamos alguma percepção por parte destes estudantes do fenómeno de racismo manifestado quer por parte dos colegas universitários como também por parte dos professores, sobretudo nos cursos com um grau de dificuldade maior como por exemplo o curso de medicina.

É por isso importante compreendermos que,

Esta era da diferença, portanto, apresenta desafios estratégicos e táticos novos, ainda que difíceis, para intelectuais e activistas críticos e subalternos. Esta estratégia que busca abordar esses novos desafios e aberturas deve envolver, como condição primeira, um reconhecimento de que nossas diferenças de raça, género e nacionalidade são simplesmente os pontos de partida para novas solidariedades e novas alianças, e não as estações terminais para depositar nossa função e nossas identidades ou a extinção da esperança e da possibilidade. Uma estratégia assim poderia nos ajudar a entender melhor a questão da diversidade na escola e seus elos com os problemas da integração social e das políticas públicas na vida moderna (Torres e Burbules, 2004:136).

Estas palavras graves e solenes de Torres e Burbules (2004) encontram o seu eco na realidade defendida por Mata (2010): “Neste contexto, identidade pode entender-se como sistema que resolve os diferendos que se manifestam numa situação de diferenças conviventes, sendo, portanto, o princípio de identidade uma modalidade do princípio de complementaridade e derivado fundamentalmente dele” (Mata, 2010:22).

b. Adaptação social e académica

“ Se no passado, a escola sempre funcionou como subsistema da sociedade, hoje verifica-se a situação paradoxal duma sociedade sem valores, obrigando a escola a estabelecer ruptura e a afirmar-se através dum quadro ético alternativo” (Pinto, 2005:30).

O sentido de mudança bem como a inserção num novo espaço não é vivências da mesma maneira por uns e por outros. Ela diferencia-se em função das expectativas, das oportunidades e, até mesmo, das trajectórias pessoais de vida. Tal como referiu Saint Maurice (1997), os efeitos dessa mudança é real:

(...) nas trajectórias dos próprios migrantes podem ser observados no plano da redefinição das suas regras de comportamento e na reconstrução das suas identidades, emergindo novas concepções e novos modos de vida. A própria imagem da terra-mãe, agora vista e sentida à distância, é objecto de continuas actualizações, diluindo-se progressivamente a perspectiva do regresso. Processos de desestruturação familiar desenvolvem a par com a criação de novas solidariedades. (Saint Maurice, 1997:1).

Melhor dizendo, toda e qualquer imigração implica "a reconstrução das identidades ao longo de um processo de mudança (que) passa pelo confronto entre um passado e um presente e

pela perspectiva de um futuro que, no nosso entender, é o resultado da relação anterior (passado/presente)" (Ibidem.).

Segundo a mesma autora, “estudar uma minoria étnica sem passar pelo entendimento da sua inserção no espaço de uma qualquer sociedade de imigração deixaria de fora algumas explicações subjacentes à construção das identidades, já que esta se faz no confronto com a comunidade envolvente quer nas trocas simbólicas, quer ao nível das praticas quotidianas” (Saint Maurice, 1997:82). Só assim se justifica, na nossa perspectiva, a necessidade de enquadrar os estudantes são-tomenses quer na sociedade receptora (Porto/Portugal) como também no país de origem (São Tomé). O que vai ao encontro, aliás, das ideias de Torres e Burbules (2004), quando reconheceu que,

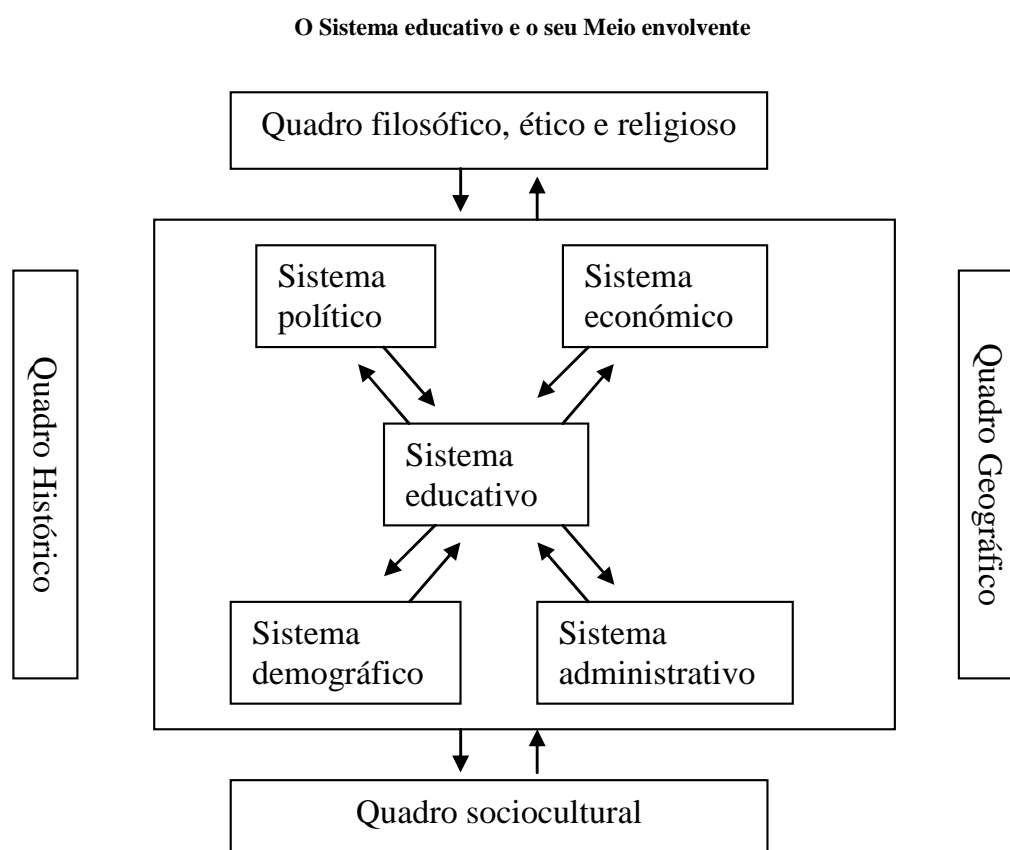
As comunidades diásporas sempre existiram, é claro, mas há algo de novo e distinto nos fluxos de estudantes em busca de uma educação internacional. Diferentemente dos imigrantes ou refugiados de gerações passadas, que eram forçados a emigrar por dificuldades políticas, religiosas ou económicas – a nova diáspora dos estudantes transnacionais e transculturais muda para exterior temporariamente, perseguindo oportunidades económicas, sociais, educacionais e culturais. Esta nova diáspora representa elites privilegiadas, para quem uma educação internacional desempenha papel crucial na formação de sua identidade. Eles e outros grupos móveis, ocupam posições poderosas quando voltam para casa e têm considerável influência sobre o governo e as políticas, de maneira desproporcional ao seu número (...). Com experiencias formativas internacionais, eles conseguem enxergar o mundo como algo dinâmico e multicultural. Isso ocorre porque eles operam dentro de um espaço híbrido e sentem-se igualmente confortáveis em mais de um local cultural. Sua identidade é intercultural, com múltiplos pontos de definição cultural. Eles tipificam uma nova geração global (Torres e Burbules, 2004:149-150).

Sabemos que o estudo de fenómeno de migração dos povos dos PALOP para Portugal é sobejamente conhecido. Mesmo assim, Saint Maurice (1997) recorda que ela se deve essencialmente a três causas possíveis: laboral, povoamento colonial e, também, de forma forçada (resultante de conflitos armados e/ou politico). No caso dos naturais de São Tomé e Príncipe, os dados comparativos entre as cinco populações de imigrantes dos PALOP demonstram que o peso da população são-tomense em Portugal é pouco expressivo.

Trata-se de um tipo de migração laboral cujo móbil de deslocação é o trabalho. No entender de Saint Maurice (1997), “a população de São Tomé e Príncipe apresenta um perfil próximo do de Cabo Verde, embora sempre com valores mais atenuados para os indicadores sobre os níveis de escolaridade e condição perante o trabalho” (Saint Maurice, 1997:57).

No que diz respeito estritamente à população estudantil dos PALOP, e porque são eles o nosso público-alvo, para que essa adaptação se faça, para além da manifesta vontade em assumir o estatuto do estudante do Ensino Superior¹⁵ é também imprescindível a ruptura do “*status quo*” a que se estava habituado no país de origem e, outrossim, a sobrevivência a um conjunto de “rituais iniciáticos”, que Tavares (2004) identifica como sendo a «fase de transição».

Isto é, “a entrada no Ensino Superior pode ser perspectivado como uma transição/passagem que para ser bem sucedida implica não só o domínio de determinados mecanismos pessoais, sociais e contextuais, como também o sucesso nos rituais de integração” (Tavares, 2004:409).



Fonte: Pinto, 2005: 207

¹⁵ Referimo-nos nomeadamente ao método de estudo, domínio do código elaborado, repartição do esforço ao longo do curso e ao hábito de leitura.

Para Tavares (2004), nos primeiros meses no Ensino Superior os estudantes passam geralmente por três fases:

- 1º. Fase de estranheza: separação com o passado que lhe é familiar;
- 2º. Tempo de aprendizagem: trata-se da fase mais perigosa, pois é a mais dolorosa e ansiogénica. Aqui o estudante está entre o passado e o futuro, pois a necessidade de desestruturação que implica o esquecimento do passado não é imediatamente sucedida pela re-estruturarão que lhe possibilitará a passagem para a fase seguinte.
- 3º. Tempo de integração (Tavares, 2004:410).

E, assim, como factor potencializador da adaptação e da integração é importante a “aprendizagem de novos códigos de conduta que prescrevam as coordenadas básicas de actuação no seu novo contexto de vida, ou seja, que proporcionem o indispensável tempo de aprendizagem que se constitui como a primeira fase proposta por Coulon” (Tavares, 2004:411).

Reinterpretando Alain Coulon (1997), Tavares (2004) explica-nos ainda que, “a entrada no Ensino Superior acompanha-se de importantes mudanças na relação do indivíduo com três modalidades fortemente presentes em toda a aprendizagem: o Tempo, o Espaço e as Regras e os Saberes” (Idem:411).

Num estudo efectuado com estudantes dos PALOP e citado por Lourenço (s/d), revela que “o desconhecimento do meio surge como a primeira dificuldade sentida por estes estudantes (Carvalho, 1995, citado por Lourenço, s/d:1). Do mesmo modo, para Pereira (2004), no que concerne a Universidade de Coimbra, “as necessidades assinaladas pelos alunos provenientes dos PALOP e de Timor Lorosae relacionam-se principalmente com as questões de integração ao meio académico mas também à sociedade Portuguesa” (Pereira, 2004, citado por Lourenço, s/d:1).

Há que ter em conta, do mesmo modo que, “os desafios da transição Ensino Secundário/Ensino Superior [diríamos nós: dos PALOP para Portugal] não terminam no primeiro ano e muito menos nas primeiras semanas de “reconhecimento de terreno” da nova instituição de que suposto fazer parte integrante. Na verdade, os estudantes universitários deparam com uma grande variedade de desafios ao longo dos anos que frequenta o Ensino

Superior: enfrentam a separação das suas famílias, estabelecem-se como adultos independentes, desenvolvem novas relações que tendem a ser íntimas e definem e comprometem-se com objectivos de carreira” (Pascarella *et all*, citado por Tavares, 2004:412).

E, no dizer de Silva, *et all* (s/d), estas dificuldades são ainda mais sentidas entre os estudantes dos PALOP: “as dificuldades de adaptação a um novo sistema de ensino são comuns a todos os estudantes, independentemente do país ou da Instituição de ensino onde estes se inserem. No entanto as dificuldades de integração no ensino superior pelos alunos estrangeiros é maior, porque às comuns acresce a necessidade de integração numa cultura diferente, numa língua que nem sempre é dominada e a um sistema de ensino diferenciado do dos países de origem” (Silva, *et all*, s/d:461).

Torres e Burbules (2004) definem a esfera educacional como sendo "uma das áreas em que as consequências da globalização são sentidas de modo mais sério. Apesar da inércia da grande maquinaria dos sistemas educacionais formais, que continuam a operar apesar da crise interna, as praticas educacionais tradicionais fazem cada vez menos sentido” (Torres e Burbules, 2004:166).

A ruptura com o *status quo* anteriormente apreendido “torna o primeiro ano de um curso superior catastrófico para alguns, mas difícil para todos. Na verdade, independentemente da capacidade/competência e da atitude de cada um, a adaptação surge sempre como um processo inevitável, ainda que mais ou menos complexos” (Tavares, 2004:412). Assim sendo e perante as dificuldades que estes estudantes enfrentam, o discurso educacional, nesta perspectiva globalizante, “não pode ser «neutro», ele deve ser explicitamente anti-sexista e anti-segregacionista à intervenção democrática” (Ibidem).

As literaturas referem ainda que a boa integração académica reflecte na média das avaliações do estudante, no desenvolvimento intelectual percebido, no contacto que mantém com a faculdade e nas relações que o estudante estabelece com os seus colegas. Enquanto que, a integração social, é verificada pela auto-estima e a qualidade das interacções informais do estudante na faculdade e com os seus pares.

Em estudantes pertencentes à minoria étnica, nomeadamente os de PALOP, estas variáveis são especialmente importantes porque previne o abandono escolar. Por isso, dados os condicionalismos associados aos estudantes da etnia minoritária, Cabrera (1992), realça que "a disponibilidade de recursos financeiros facilitará a integração social destes estudantes, na medida em que permite a sua participação nas actividades académicas e sociais do seu novo contexto" (Cabrera *et all*, 1992, citado por Maia, 2008:14).

No caso específico dos estudantes são-tomenses e dado que as características do país é marcado pela insularidade, pobreza e um sistema de ensino deficiente; estes estudantes enfrentam também:

- ❖ A saída brusca do seio familiar – Pouco são aqueles que podem, durante os anos de estudos, voltar ao país no período de férias escolares.
- ❖ Formação deficiente no ensino secundário – Tal como o disse Mata (2004), não se conhece do Estado uma política (programa) para a Educação. Estamos a falar, obviamente, duma linha norteadora das políticas de cada governo em matéria de educação. Por exemplo: Lei de Bases do Sistema Educativo.
- ❖ Problemas de adaptação ao método de ensino/aprendizagem na universidade – Desconhecemos a existência e a aplicação da investigação – acção em escolas são-tomenses.
- ❖ Problemas de adaptação ao custo de vida portuguesa – não existe um plano de acompanhamento real por parte das entidades são-tomenses sobre a integração destes estudantes e, para aqueles que vêm com bolsa de estudos, ela é paga tardiamente. O que coloca muitos estudantes em situações de carências financeira com sérias implicações na sua integração social e académica.

Para a integração social destaca-se de igual modo a importância do acto de pedir conselhos a colegas sobre questões a nível de estudo. O envolvimento em actividades académicas de que fala Cabrera *et all*, (1992), também é apontado como uma oportunidade para os estudantes se socializarem fora do contexto escolar.

Dentre os entrevistados para o nosso estudo, nenhum reside em residências universitárias. No entanto, salvo algumas críticas, estudos demonstram que a residência universitária também é um outro contexto de integração social por transmitir o sentimento

de segurança, facilitar relacionamentos a alunos dos mesmos contextos culturais e, assim, servir de protecção do bem-estar psicológico e da motivação académica. O que diminui a probabilidade de abandono escolar.

Cremos que não deixa margem para a dúvida da importância do ambiente social e interpessoal como factor relevante de integração e, consequentemente, de continuidade académica no Ensino Superior. Advogamos por isso que, perante uma era de globalização do saber e do ensino, todo o discurso educacional deve ser vocacionado para “ensinar a aprender: aprender a conservar, aprender a cooperar, aprender a valorizar a solidariedade e o conhecimento compartilhado, aprender a inovar; e a unir-se para enfrentar novas situações para as quais educador nenhum terá sempre a resposta” (Saint Maurice, 1997:57).

Convém recordar ainda que, “o nível de integração social e académica do aluno no ensino superior depende do grau de envolvimento com a própria Instituição nas suas vertentes mais académicas” (Tinto, 1993, citado por Silva, et al., s/d:469). Ultrapassada esta fase, chegou a hora de falarmos das consequências da adaptação social e académica no desempenho escolar destes estudantes.

c. O desempenho escolar

A entrada no Ensino Superior, quer para os provenientes dos PALOP como para qualquer outro estudante representa, por um lado, o desafio à capacidade dos estudantes em se desvincular das figuras paternas para serem autónomos e, por outro lado, obriga à gestão das «(Dê)sIlusões das respectivas famílias»; uma vez que está em jogo, por vezes, o investimento financeiro proveniente de sacrifícios feitos durante longos anos e a espera deste momento: a entrada do filho/filha na Universidade.

Se até a bem pouco tempo “ com rara excepções de alunos de reconhecido mérito oriundos das classes populares e das classes medias, os alunos proviam essencialmente das classes favorecidas económica, cultural e socialmente” (Tavares, 2004:295-296). Hoje, pelo contrario, a Universidade vê-se “perante um novo desafio de acolher uma diversidade e quantidade de públicos a que não estava habituada e para os quais não detém recursos adequados, quer cultural, institucional e mesmo patrimonialmente. A heterogeneidade destes novos públicos universitários estende aos mais variados níveis, desde a sua capacidade

intelectual, até à sua preparação escolar, passando pela sua motivação, expectativas, recursos financeiros, etc.” (Tavares, 2004:412).

Num estudo realizado por Gabinete de Apoio Psicopedagógico sobre a caracterização das necessidades dos Estudantes dos PALOP nas Escolas do Instituto Politécnico de Portalegre, chegou-se à conclusão que, estes estudantes passavam por uma “forte preocupação com pensamentos relativos à casa, à família; uma percebida necessidade de voltar para casa; um sentimento de pesar (dor) relacionado com a casa, familiares, lugares e coisas e, além disso, um sentimento frequente de infelicidade, desconforto e desorientação no novo lugar. A referência a este sentimento de nostalgia associa-se [pelo menos nos primeiros anos de estudos] a falhas cognitivas, fraca concentração e diminuição da qualidade de trabalho (Furnham, 1997, citado por Lourenço, Maria Emília, s/d:1) Estes problemas são agravados pela discriminação racial, o fraco domínio da língua e a dificuldade económica. Estes factores influenciam obviamente nos seus resultados académicos.

Segundo Barros (2008), as opiniões do “*Focus Grupo* “ realizado junto aos estudantes cabo-verdianos demonstram que, para o desempenho escolar (académico), “a integração do estudante à instituição do ensino é um factor muito importante, pois segundo eles o bom rendimento escolar, o gostar do curso, o desistir ou não da Universidade e também um bom convívio com os colegas de curso, dependem em grande parte à integração do aluno na Universidade. Sendo assim, quando não existe uma boa integração do aluno na instituição de ensino, pode-se verificar um mau rendimento escolar, desistências, etc.” (Barros, 2008:6). Esta também é a opinião de Astin (1997), quando diz que o envolvimento social e académico é o factor mais importante para uma boa adaptação universitária. O que sugere, ao nosso ver, a importância da “atmosfera” criada pelos professores, grupo de pares, serviços académicos e colegas no relacionamento com os estudantes estrangeiros.

Tavares (2004), Maia (2008) e Barros (2008), nas suas pesquisas sobre a integração dos estudantes do Ensino Superior, demonstraram que “os primeiros dois anos na universidade e principalmente o primeiro ano, é o mais crítico para os estudantes e onde a taxa de desistência e reprovações é maior” (Barros, 2008:19). Facto este que é mais notório nos estudantes estrangeiros, talvez devido às varias dificuldades associados à esta faixa da população estudantil. Barros (2008), não hesita em defender que, “todas essas problemáticas

por que passam os estudantes deslocados dos seus países [e que anteriormente citamos], podem traduzir-se em stress, ansiedade, podendo chegar às vezes à depressão” (Barros, 2008:6).

Também o estudo efectuado por Lourenço (s/d) e que nós anteriormente já citamos, sugere que no caso dos estudantes dos PALOP, é “elevada a taxa de insucesso destes estudantes (59.26%), que pode dever-se não só às dificuldades de adaptação/integração mas também ao fraco domínio da língua portuguesa e à organização curricular nos países de origem, devendo as escolas com/e o GAP¹⁶ desenvolver estudos neste âmbito de forma a caracterizar e promover acções que diminua esta taxa de insucesso” (Lourenço, s/d:12). Aqui, os professores também têm uma quota parte de responsabilidade no desempenho escolar dos estudantes estrangeiros. Estudos demonstram que a interacção directa com os professores tem implicações no desempenho escolar e na integração académica dos estudantes pertencentes a minorias étnicas, até porque, "a avaliação que os outros significativos fazem de si tem para o sujeito uma grande influência ao nível da sua auto-estima, pelo que as expectativas dos professores em relação à progressão dos seus alunos são centrais" (Ibidem). E, como se não bastasse, "estas desvantagens sociais são, por vezes sobrevalorizadas pelos próprios professores que, veiculando estereótipos e preconceitos raciais, acabam por afectar a auto-estima e confiança destes alunos, o que terá consequências ao nível da sua motivação e poderá repercutir-se num real insucesso escolar" (Pereira, 2004, citado por Maia, 2008:14-15).

As carências que temos vindo a demonstrar e que afectam o desempenho escolar destes estudantes podem ser minimizadas com a introdução de melhorias ao nível de método de estudos e a auto-regulação que se traduz, geralmente, em melhoria de nível de motivação e num melhor rendimento académico. No seu trabalho de investigação com os estudantes cabo-verdianos, Barros (2008), concluiu que “a autonomia dos estudantes, traduzida ao nível das estratégias de aprendizagem ou dos métodos de estudo utilizados, tem um papel primordial na adaptação, persistência e sucesso académicos” (Barros, 2008:19). Outrossim, a literatura refere ainda que aqueles estudantes que controlam melhor o seu processo de aprendizagem possuem um maior índice de motivação e, consequentemente, apresentam melhores desempenho académico.

¹⁶ Gabinete de Apoio Psicopedagógico do Instituto Politécnico de Portalegre

Em 2001, num trabalho de investigação efectuado junto aos estudantes do primeiro ano da Universidade de Minho, Santos e Almeida (2001), concluíram que, “em termos gerais, é a dimensão de realização académica a que assume maior importância na explicação do rendimento escolar dos alunos. Por sua vez, a dimensão institucional revelou ter tanto impacto positivo como efeitos negativos no rendimento escolar do aluno. Esta situação parece traduzir que algum envolvimento académico é importante” (Santos e Almeida, 2001, citado por Barros, 2008:21). Astin (1997) exemplifica: “quanto maior a quantidade e qualidade do investimento dos estudantes nas diversas experiências relacionadas com a vida académica, sem excluir aspectos relacionais, mais possibilidades esses estudantes têm de serem bem sucedidos nas aprendizagens” (Astin, 1997, citado por Maia, 2008:16). Sussaman (2000) refere no entanto que, centrar-se no objectivo da imigração é também outra boa estratégia de integração. Ao seu ver, “estes estudantes, por sentirem uma menor preparação para o curso que frequentam, [percebem] a necessidade «urgente» de se dedicarem quase completamente às actividades curriculares. Esta estratégia – centralização na tarefa que os motivou à emigração – tem sido considerada, inclusivamente, uma estratégia favorecedora da adaptação cultural para os emigrantes temporários (Sussaman, 2000, citado por Maia, 2008:14).

Enfim, e para terminar esta primeira parte da nossa dissertação, na nossa completude sugerimos com Fonseca (2005) que, “só o cuidado desgenderizado e incorporado, baseado numa nova ética, como necessidade particular e pública reconhece a interdependência das relações humanas, desafiando o falso reconhecimento e a tolerância benevolente numa perspectiva de dívida e de «reciprocidade assimétrica», tanto na esfera pública como na esfera privada (Fonseca, 2005:135). Deve dizer-se, aliás, que “sofrer uma situação de exclusão é possuir uma posição fortemente subalternizada, extremamente assimétrica, privativa da capacidade e da oportunidade de exercer na plenitude os direitos de cidadania” (Capucha 2000:27).

Talvez por isso, Fonseca (2005), fala em dupla consciência moral que, no fundo é “o resultado desta sensação de nos vermos a nós mesmos sempre através dos olhos das outras pessoas, de medir as nossas almas com a vara de um mundo que nos contempla com divertido desprezo e lástima” (Young, 2000, citado por Fonseca, 2005:144). Segundo a mesma investigadora, a dupla consciência “surge, então, quando o sujeito oprimido, em resultado dos processos de assimilação (na modalidade acomodista ou transformadora), se

descobre definido por duas culturas – uma cultura dominante e uma subordinada – e sempre que tenta resistir a coincidir com estas visões desvalorizadas, objectivadas e estereotipadas de si mesmo” (Ibid.).

PARTE 2 – Trabalho de Campo

Descendo o meu bairro¹⁷

Eu vou trazer para o palco da vida
Pedacos da minha gente,
A fluência quente da minha terra dos trópicos
Batida pela nortada do vendaval de Abril.
Eu vou descer a Chácara
Subir depois pelos coqueiros do pântano
Ao coração de Riboque,
Onde o Zé Tintche, tange sua viola
Neste findar dum dia de cais
Com gentes de longe
Na Ponte Velhinha
Num dia de passageiros

Eu vou subir dum lado a outro da estrada barrenta
Com gentes sentadas nos caminhos
Vendendo cana, azeite, micócó,
Com uma candeia acesa em cada porta
Aproveitando o lucro, na gente que desce,
Que sobe e desce
Com policiais parados,
À espreita da briga certa
Neste bairro populoso,
Onde nos juntamos à porta
No findar de cada dia.
(...)

¹⁷ Alda Espírito Santo: poetisa e professora são-tomense

Cremos ter apresentado na primeira parte do nosso trabalho as dimensões que, ao nosso ver, podem condicionar a vivência plena da cidadania e, conseqüentemente, a integração sócioacadémica. Estamos a falar, obviamente da «justiça social», do «racismo» e da «Igualdade e democracia no plano sócio educativo».

Interessa-nos agora perceber como cada um destes estudantes vai construindo os seus próprios caminhos e como o conjugam com o espaço social onde se encontram inserido. Para tal, foi prioritário empreender um trabalho de escuta da população em causa (alguns estudantes) “enquanto ser em constantes relações” que, por um lado nos permitisse salientar a singularidade de cada um e, por outro lado, conjugasse o que é particular com os problemas vivenciados por todos.

1. Objectivo do estudo

Um trabalho desta natureza, tal como aconselha Foddy (1996), “implica, desde logo, que o investigador comece por uma clara definição do tópico que pretende analisar e tenha ideias claras sobre o tipo de informação capaz de satisfazer as razões de ordem teórica ou de ordem prática que originaram a pesquisa e as sucessivas perguntas relativas a cada um dos tópicos propostos” (Foddy, 1996:27).

Começamos então por referir que, em 2007, no relatório que efectuou para a UNESCO sobre Educação para o século XX, Jacques Delors defendeu que “face aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social” (Unesco, 2007).

Já em 1996, The African Information Society Initiative (AISII), defendia que a quantidade e a qualidade do capital humano e intelectual é determinante para o desenvolvimento social e económico de África. Segundo ainda a mesma fonte, é na África onde se concentra a maior taxa de iliteracia do mundo, especialmente entre as mulheres; o reduzido número de professores e um elevado número de estudantes por turma; poucas escolas e universidades; poucas bibliotecas e um limitado acesso a jornais internacionais; falta de materiais educacionais; falta de investigadores e estruturas de investigação (AISII, Maio, 1996).

No caso específico de São Tomé e Príncipe, para além dos problemas já citados, o sistema de ensino são-tomense enfrenta ainda deficiências ao nível de qualificação de professores, défice de qualidade de ensino e no projecto educacional de médio e longo prazo.

Face à estas evidencias, importa então conhecer as dificuldades com que depara os estudantes africanos quando vêm estudar na Europa. Estamos a falar evidentemente dos estudantes dos PALOP na cidade e na Universidade do Porto.

Em termos concreto e para o caso dos estudantes em questão, constitui o nosso objectivo:

1. Esclarecer o processo de integração escolar – código linguístico (e também elaborado), participação associativa, tunas, praxe, etc.
2. Conhecer o processo de integração social – ocupação de tempos livre, círculo de amizades, etc.
3. Obter dados em relação a apoios sociais – autonomia económica, habitação, etc.
4. Relação entre as expectativas e a realidade nos primeiros anos de estudos na Universidade de Porto.
5. Conhecer projectos para o futuro – residir em Portugal ou regressar à São Tomé e Príncipe.

Dando palavra à Irene Santos (2004), digamos que, pretendemos também procurar “compreender o modo como os indivíduos (estes estudantes) se constroem, construindo um sentido de si, do que vivem, das relações que estabelecem, construindo um sentido que se reinventa nas relações subjectivas e intersubjectivas que estabelece com os outros e consigo próprio” (Santos, 2004:38).

A nossa reflexão quer situar-se, finalmente, entre o inter-multiculturalismo e a intervenção socioeducativa junto dos estudantes são-tomenses. Por isso, na senda daquilo que anteriormente dissemos sobre uma sociedade plural e multiétnica como a nossa, na nossa análise, teremos igualmente em conta aquilo que sugeriu Mata (2010): “ (...) a permanência de expressões culturais e discursivas, sob a origem comum, deve, para mim, significar também repensar a necessidade de diálogo entre culturas constitutivas da *latinidade* e as emergentes da «diásporas latina», isto é, entre as culturas nacionais europeias

e aquelas que se formaram sob a pungência de relações coloniais, como as africanas e as latino-americanas” (Mata, 2010:36).

1.1 - Considerações metodológica

Lessard-Hébert (1994), diz-nos que “a relação entre a investigação e o papel das teorias no âmbito da metodologia qualitativa é esclarecida pela distinção entre o contexto da descoberta e o da prova (...). No contexto da descoberta, o investigador foca a formulação de teorias ou de modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação. Ora, dos diversos textos que incidem sobre as metodologias qualitativas, deduz-se que estas *privilegiam o contexto da descoberta* como contexto de partida de uma investigação (...)” (Lessard-Hébert, 1994:95).

Para justificarmos a nossa opção metodológica neste trabalho de investigação, faremos de igual modo apelo às ideias de Van der Maren sobre as metodologias qualitativas, concretamente, o seu uso em ciências da educação. Para este autor, “a investigação no campo da educação só dificilmente é verificada; ela não se pode verdadeiramente submeter às exigências de uma perspectiva quantitativa. Se se pretender que a investigação seja consistente com as características do objecto e com os obstáculos do campo, ela será sobretudo explorativa-compreensiva” (Van der Maren, sem data, citado Lessard-Hébert, 1994:98). Por se tratar do «mundo social», cabe o investigador descobrir “o modo como as organizações sociais e a cultura, específicas de um meio ou comuns a vários meios, influenciam as opções e as condutas das pessoas em acção” (Erickson, 1986, citado por Lessard-Hébert, 1994:98).

Em suma, na investigação qualitativa, a ênfase é colocada no *contexto da descoberta antes e durante* a recolha de dados, o seu tratamento e a sua análise. Por isso, Lessard-Hébert (1994), esclarece que, independentemente do referencial teórico que previamente elaboramos – enquadramento teórico que serve de ponto de partida para a investigação no terreno – e das questões que norteiam a nossa recolha de dados, o investigador deve manter-se aberto às novas perspectivas. Até porque, “o quadro conceptual de uma investigação qualitativa deveria ser multirreferenciado; este quadro englobaria os conceitos teóricos de partida, o «modelo inicial da problemática» com a lista das questões que norteia o arranque da recolha de dados mas que é passível de ser alterado no decurso desta (...)” (Idem:104).

Chegado aqui, é preciso dizer que, nesta pesquisa, assumimos como válida a nossa opção metodológica, uma vez que, tal como aconselha Peres (1999), “não é o objecto que faz a ciência, mas o método” (Peres, 1999:300). A nossa opção metodológica vai também, por assim dizer, ao encontro da afirmação de Hoy (1992), quando ao interpretar Jacques Derrida, disse: “toda a leitura correcta visa o equilíbrio entre a complexidade do texto e o seu sentido. A disseminação e a desconstrução constituem estratégias práticas e interpretativas que garantem a não-substituição da complexidade” (Hoy, 1992:84).

Após explicitar a abordagem que utilizaremos ao longo deste capítulo, começemos então por descrever as diferentes etapas que percorremos que, enfim, culminou com a ‘apresentação e discussão dos resultados’ por nós obtido.

a. Análise qualitativa no quadro das ciências sociais e humana

“Estas, não trabalhando com os cenários rigorosos das Ciências Naturais, podem, ainda assim, reclamar um conjunto de regras e procedimentos de actuação, a seguir criteriosamente e de forma vigilante e, nesse sentido, garantias de que o conhecimento produzido é, de facto, conhecimento científico” (Fernandes, 2001:23).

Relembremos que o conhecimento científico na educação se faz através de contribuições de outras ciências sociais e humanas. Este deve ser o ponto de partida para percebemos a cientificidade da “ciência de educação”, assim como, o interesse das metodologias qualitativas para análise de dados em educação.

Sobre este assunto, Lessard-Hébert (1994), esclarece que “o termo «ciência» remete, em sentido lato, simultaneamente para um *objecto* específico de conhecimento, um tipo de *processo* de construção desse objecto (uma metodologia de pesquisa) e para uma dimensão *social*, dimensão essa que se realiza através da partilha, por um ou mais grupos de investigadores, de um conjunto específico de crenças e modos de actuação” (Lessard-Hébert, 1994:9). Ora, “no âmbito da educação, este questionário epistemológico integra uma terceira vertente, a da autonomia das ciências de educação, não somente em relação às ciências da natureza mas também às ciências humanas” (Ibidem).

Porque ciências de educação recorre-se frequentemente a outros saberes para resolver os problemas da educação, para algumas opiniões, este facto parece sublinhar os limites da educação como ciência. Melhor dizendo, apesar do reconhecimento oficial das ciências da educação,

Não se pode, contudo, afirmar que as artes e as ciências da educação tenham conseguido emancipar-se totalmente do passado. Elas ainda se definem por referencia a disciplinas vizinhas e não por si mesmas. É por isso que se fala de psicologia de educação, etc. as ciências da educação, de sociologia da educação, de estatísticas aplicadas à educação, etc. As ciências da educação surgem ainda como demasiado jovens para assumir a responsabilidade do seu campo do saber. Eis a razão pela qual elas recorrem incessantemente às outras para analisar e tentar solucionar os seus problemas” (Rénald Legendre, 1983, citado por Lessard-Hébert, 1994:9).

Isto se deve em parte, “não só à formação de base dos investigadores, adquiridas noutras áreas científicas, mas também à valorização, por vezes incondicional, de modelos metodológicos que, utilizados n âmbito de outras ciências, contribuíram para o progresso do conhecimento. A investigação dita *qualitativa* constitui uma destas «tradições», introduzida há cerca de trinta anos no campo da educação (...)” (Idem:10). Agora sim, se pretendermos debruçar propriamente sobre o lugar de «Análise qualitativa no quadro das ciências sociais e humana», ainda na senda de Lessard-Hébert (1994), convém sublinhar que, perante metodologias qualitativas os investigadores identificam duas posturas bastantes diferentes: “uma que toma o partido de uma distinção dicotómica – Norris, 1983; Smith, 1983 – e, outra que opta pela tese de um *continuum* entre qualitativo e quantitativo (por exemplo Crook e Campbell, 1979; Cronbach, 1975)” (Ibidem).

Mas, independentemente das opções de cada investigador, o termo «qualitativo» em si, “remete aqui quer para o tipo de dados que uma investigação produz, quer para os modos de actuação ou postulados que lhe estão associados” Lessard-Hébert, 1994:10). Ele “sublinha o carácter de *proximidade* entre o investigador e os participantes na investigação qualitativa cntrada na construção de sentido. Esta proximidade manifesta-se tanto no plano físico (*o terreno*) como no simbólico (*a linguagem*)” (Idem:47). Este tipo de investigação, segundo Gouthier (1987), “consiste essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento

que levaria ao emprgo de formas simbólicas estranhas ao seu meio” (Gouthier, 1987, citado por Lessard-Hébert, 1994:47). Temos como exemplo a observação participante, etnografia, estudo de casos, interaccionismo simbolico, fenomenologia ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa” (Idem:31). Aqui, a tónica de análise é colocada no ser humano na interacção com o seu mundo. O que nos leva a concordar com Herman (1983), quando defende que,

Os factos sociais não são «coisas» e a sociedade não é um organismo natural mas sim um artefacto humano. O que é preciso é compreender o significado dos símbolos sociais artefactuais e não explicar as realidades sociais «externas». O ponto de vista «objectivo» ou «neutro», recomendado pelo positivismo, é uma impossibilidade metodológica e uma ilusão ontológica: estudar o social é compreendê-lo (o que não se torna possível sem o reviver); o objecto social não é uma realidade exterior, é uma construção subjectiva vivida (Herman, 1983, citado por Idem:48).

Nesta mesma onda de ideias, Lessard-Hébert (1994), reinterpretando Herman (1983), recorda-nos que “as grandes linhas do paradigma compreensivo são a subjectividade, a cultura como objectivação do espírito e o meio social como local de produção de sentido e de valorização: é o indivíduo, e não o conceito, que constitui a origem das concepções válidas sobre o social” (Lessard-Hébert, 1994:49).

No âmbito da nossa investigação sobre o «Percurso e inserção sócio académica dos estudantes dos PALOP (o caso dos estudantes santomenses na Universidade do Porto)» e, num esforço de fundamentar a validade dos métodos qualitativos para a investigação em ciências da educação, importa-se referir ainda que “a «tradição» qualitativa só recentemente fez a sua aparição no campo das ciências da educação, campo já largamente marcado pelo método experimental de investigação” (Idem:62). Porém, é interessante verificar que,

Partindo do pressuposto de que as pessoas são diferentes e pensam diferentemente, e de que «a linguagem é simultaneamente o único modo de ser do pensamento, a sua realidade e a sua realização» (Cristeva, 1983), esta homogeneização discursiva (constituída em discurso dominante, hegemónico) reflecte ausência de comunicação entre expressões diferentes de diferentes espaços interiores. O que parece querer dizer que o discurso dominante remete para a relevância de uma semântica de superfície fixada mecanicamente no referente (Nunes, 2005:48).

E mais, acrescenta Rosa Nunes, “depois que a ciência passou a confiar exclusivamente numa linguagem matemática, foram marginalizados tanto a linguagem comum como a

linguagem literária e humanística, indignas pelo seu carácter analógico, imagético e metafórico, atentatório do rigor técnico do discurso científico” (Idem:49). Ora, parece consensual que, “O conceito de comunicação (e o exercício da metacomunicação) está intimamente ligado à possibilidade de pensar (conceptualizar) Educação, qualquer que seja o entendimento que se tem acerca de uma e de outra. Numa relação de funcionalidade ou de disfuncionalidade, um conceito vive muito do outro” (Idem:42).

Tomando como ponto de referência um conjunto de autores que também se debruçaram sobre o tema das metodologias qualitativas, assumimos desde início os seguintes critérios de cientificidade¹⁸:

a. A objectividade

Trata-se aqui, no entender de Van der Maren (1987), da necessidade de “sobretudo de se ser objectivo pelo reconhecimento da subjectividade e pela objectivação dos efeitos dessa mesma subjectividade” (Van der Maren, 1987, citado por Lessard-Hébert, 1994:67). A literatura refere, por isso que, a objectividade de uma investigação qualitativa é tido em conta em função da fidelidade e da validade dos resultados alcançados com a pesquisa.

b. Validade e Validação

Estes critérios remetem para a pertinência da investigação em relação ao objectivo que se espera alcançar. Ao concordar com Gouthier (1987), Lessard-Hébert (1994) esclarece que “a preocupação com a validade é, antes de mais, aquela exigência por parte do investigador que procura que os seus dados correspondem estritamente àquilo que pretendem representar, de um modo verdadeiro e autêntico (...). A noção de validade diz também respeito ao processo de codificação/selecção da informação” (Lessard-Hébert, 1994:67). Estamos, obviamente, perante aquilo que Van der Maren, (1987) intitula de «coerência pragmática». E, para estabelecer essa pertinência socioprofissional, diz Lessard-Hébert (1994), é necessário: a “proximidade entre o investigador e o meio, que é aquele em que se movimentam os praticante da situação em estudo (...). Essa proximidade deverá ser estabelecida logo na fase de determinação da problemática da investigação (...)” (Idem:76).

¹⁸ Lessard-Hébert (1994) defende que é ao nível dos procedimentos que os critérios científicos da metodologia qualitativa diferem de outras metodologia.

<p>Os tipos de validade</p> <p>a. Validade aparente (Os dados surgem como evidente)</p> <p>b. Validade instrumental (Dois instrumentos produzem resultados semelhantes)</p> <p>c. Validade teórica (A teoria confirma os factos)</p>
<p>As manifestações de ausência ou de debilidade da validade</p> <p>d. Quantidade insuficiente de provas</p> <p>e. Diversidade insuficiente de provas</p> <p>f. Interpretação errónea</p> <p>g. Ausência de pesquisa de dados divergentes ou contraditórios</p> <p>h. Insuficiência da análise de casos divergentes ou contraditórios</p>
<p>i. Os meios de reforçar a validade de uma investigação</p> <p>j. Interacção entre o investigador e o grupo-indivíduo</p> <p>k. Duração prolongada da estadia no meio</p> <p>l. Triangulação</p> <p>-das técnicas</p> <p>-das inferências ou conclusões entre:</p> <p>Vários investigadores</p> <p>Investigador e indivíduos observados</p> <p>m. Documentação dos procedimentos</p>

Fonte: Lessard-Hébert (1), 1994:79

c. A Fidelidade

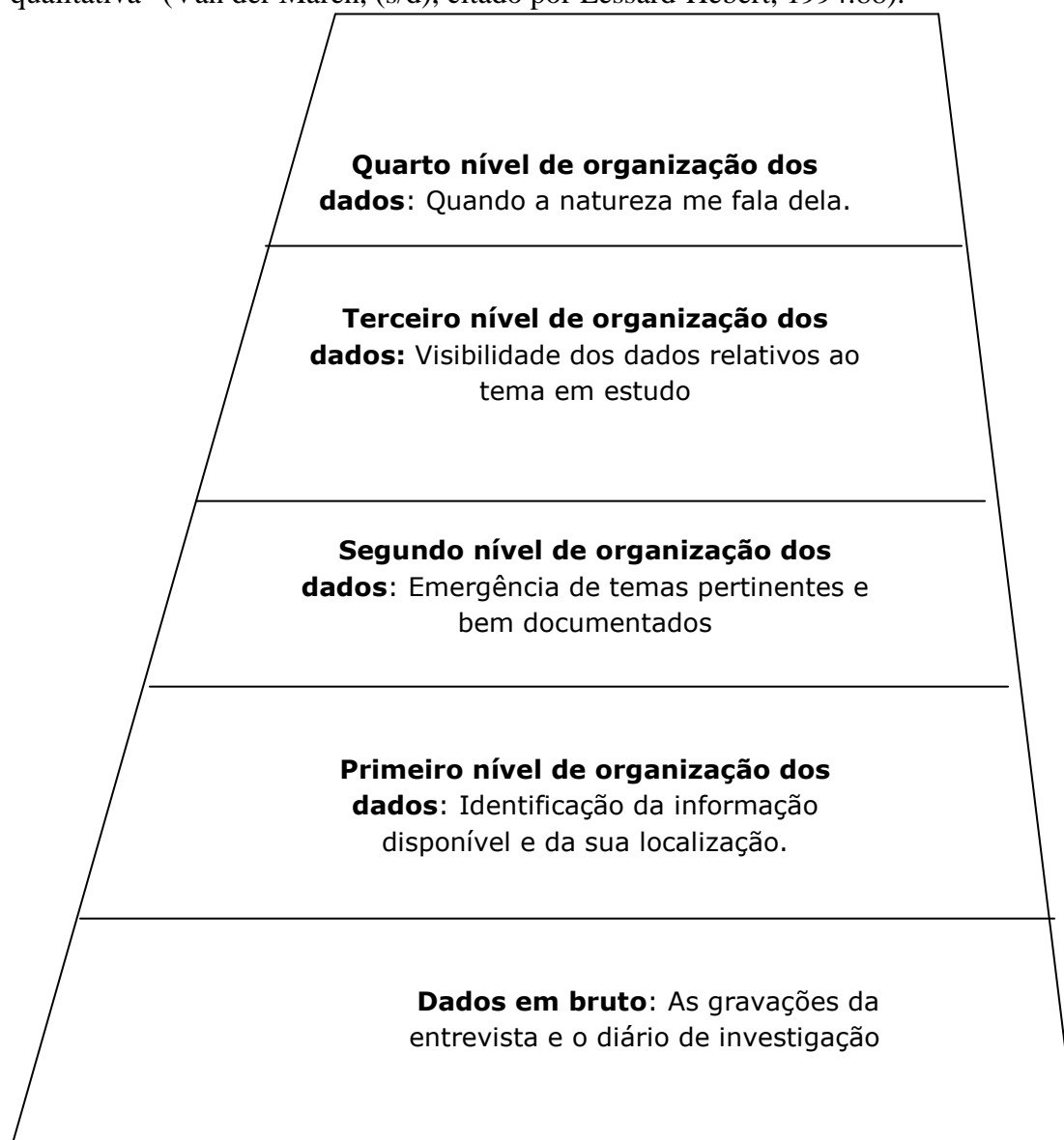
Ela, nas ciências sociais e humana “não incide directamente sobre os dados, mas sim sobre as técnicas e instrumentos de medida ou de observação. A validade pressupõe a fidelidade e não o inverso” (Kirk e Miller, 1986, citado por Lessard-Hébert, 1994:80). Por exemplo: “já que a fidelidade se baseia essencialmente na explicitação dos procedimentos de observação e que a «fidelidade sincrónica» devia ser privilegiada na esfera qualitativa, as *notas tomadas no trabalho de campo* constituem um instrumento útil de verificação da fidelidade” (Idem:81). Por isso, aconselha Van der Maren, (1987), é imprescindível “documentar suficientemente todas as fases da investigação para poder confirmar a fidelidade e a constância na aplicação dos princípios, como, por exemplo, a padronização das regras de análise, de tratamento e de interpretação” (Van der Maren, 1987, citado por Idem:83-84). De facto, diríamos nós, é aqui onde reside o fundamental diálogo entre o mestrando e o seu mentor. Cabe-o, ao mentor, verificar se estas regras foram correctamente aplicadas.

d. Critérios de ordem social

Segundo este critério, o investigador é convidado a respeitar certos princípios éticos no intuito “de estabelecer e manter uma relação de confiança e de colaboração com os indivíduos durante a investigação” (Idem:85). Só a título de exemplo, podemos referir: neutralidade de juízos de valores; confidencialidade da informação recolhida; o

envolvimento dos informadores na investigação e clareza nas questões que suportam a investigação.

Sublinhamos de passagem que, para além dos critérios acima relatados, tivemos ainda sempre presente que, “a investigação no campo da investigação não se poderá contentar com uma validade interna ao nível da coerência lógica e da afinação do discurso teórico. Ela deve tomar também em linha de conta as exigências do objecto educativo, isto é, das situações educativas e das pessoas que as vivem (...)” (Idem:86). Talvez por isso, autores como Van der Maren, (s/d), falam no critério sócio profissional para dizer que “a validade das investigações em educação deixou de se definir pela pureza formal e pela estética para passar a sê-lo por novos critérios: a consideração das exigências do terreno na sua complexidade, na sua irregularidade e nos seus obstáculos. Tendo em conta aquilo que constitui o essencial da educação (a teleologia, a mudança, o normativo, etc.), uma investigação ligada a tais critérios de validade não pode deixar de ser, pelo menos em parte, qualitativa” (Van der Maren, (s/d), citado por Lessard-Hébert, 1994:88).



b. Recolha de dados: A entrevista

Já dissemos que o trabalho de investigação que agora apresentamos se rege por um paradigma qualitativo. Tentamos, de igual modo, esclarecer os motivos dessa opção. Agora, passaremos a expor o porquê da eleição da entrevista como técnica por nós preferido para a recolha de dados, assim como, os procedimentos que tivemos em consideração para que a nossa análise fosse fiável.

A entrevista é uma das técnicas de recolha de dados mais usuais nas ciências humanas e na investigação qualitativa. Quem o diz é William Foddy (1996): “não restam dúvida de que a utilização de informação verbal tem vindo a dominar as ciências sociais. Fazer perguntas é normalmente aceite como uma forma rentável (frequentemente única) de obter informação sobre comportamentos e experiencias passadas, motivações, crenças, valores e atitudes, enfim, sobre um conjunto de variáveis do foro subjectivo não directamente mensuráveis” (Foddy, 1996:1).

Outros autores por nós consultados afirmam, igualmente que, a entrevista pode ser orientada quer para a resposta como, também, para a informação. A diferença entre elas é simples:

- a. A entrevista orientada para a resposta caracteriza-se pelo facto de o entrevistador manter o controlo no decurso de todo o processo. Ela é, na maioria das vezes, estruturada ou, pelo menos, semi-estruturada e é referenciada a um quadro preestabelecido;
- b. A entrevista orientada para a informação visa circunscrever a percepção e o ponto de vista de uma pessoa ou de um grupo de pessoas numa situação dada. Aqui, o processo pode ainda ser mais ou menos estruturado mas, neste caso, é o entrevistado que impões o grau de estruturação (ela é não estruturada) ” (Lessard-Hébert, 1994:162).

Uma das falhas que os críticos geralmente apontam às metodologias qualitativas é a “ausência de referenciais teóricos explícitos sobre a interpretação de informação recolhida por entrevistas e questionários. Falta uma teoria da compreensão e comunicação que possa estabelecer as bases em que funciona o sistema pergunta-resposta” (Cicourel, 1982, citado por Foddy, 1996:10). Pois, “ ao não fornecer informação sobre a realização das entrevistas –

as perguntas a fazer, a sua ordem, as situações em que se deve ou não fornecer pistas aos inquiridos –, pode gerar a sensação de que as diferenças detectadas nas respostas da população estudada se devem afinal a diferenças no comportamento dos investigadores. Em virtude da importância dada à flexibilidade e informalidade através de refazer o percurso da investigação” (Katz, 1983, citado por Foddy, 1996:17).

Por isso, em função dos dados que se pretende obter, “o investigador deve encorajar a livre expressão do sujeito através de uma escuta não só atenta (traduzida por sinais verbais e atitudes corporais) mas também activa” (Lessard-Hébert, 1994:163).

O que evidencia que “ as situações de inquirição tipo pergunta-resposta são bem mais complexas do que geralmente se supões. Esta argumentação salienta que essa relação deve ser pensada no quadro não apenas da interacção inquiridor-inquirido, mas também por atenção ao contexto social em que decorre (...). Importa pensar em termos que considerem todos estes elementos como parte integrante de um conjunto dinâmico e interdependente de elementos actuantes no contexto das situações de inquirição” (Foddy, 1996:11).

O exemplo é de autoria de Portois e Desmet (1988): “é muitas vezes aconselhável iniciar uma entrevista por uma questão aberta que estimule a espontaneidade do entrevistado e deixar as questões fechadas (...) para a fase final da entrevista. A reformulação que consiste numa simples retoma do discurso pelo entrevistador é, também, uma técnica a aplicar” (Portois e Desmet, 1988, citado por Ibidem). E, mais; “os dados provenientes de entrevistas devem ser registados (...) e reduzidos (codificados, formatados) para serem, em seguida, tratados” (Ibidem).

Por se tratar de «**estudo de caso**» e dado a natureza de informação que pretendemos obter, estamos agora em condições de dizer que:

1º. Optamos por entrevista semi-estruturada, individual e não directiva.

2º. Dadas as características próprias de um “estudo de caso¹⁹”, a entrevista que realizamos está em consonância com a análise documental apresentada na primeira parte desta dissertação.

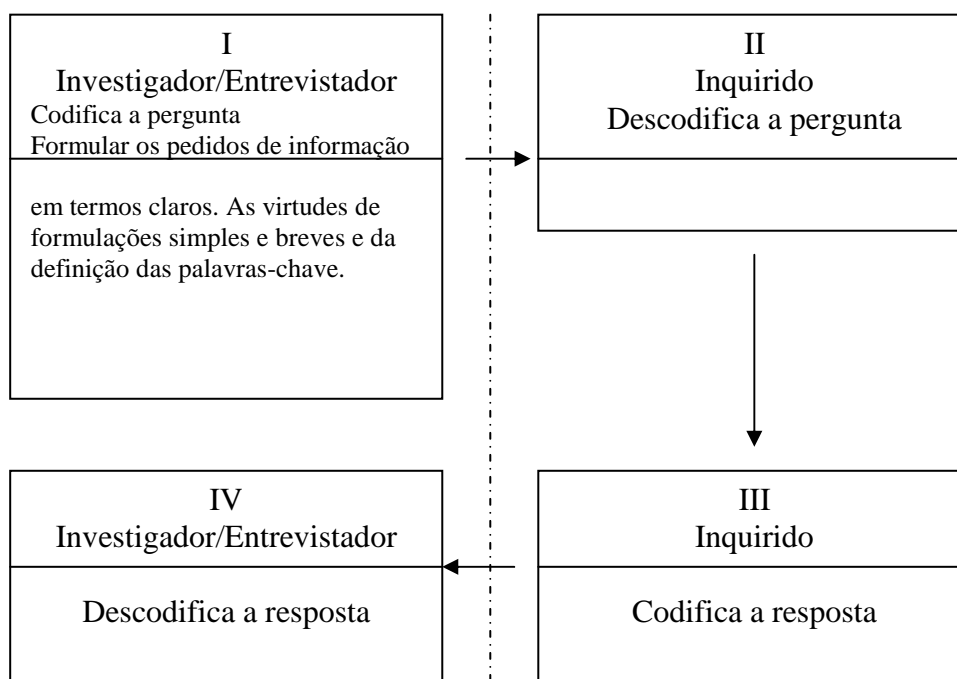
¹⁹ A saber: real, mais aberto e menos controlado.

O que está conforme o enunciado de Lessard-Hébert (1994): no estudo de casos, o investigador “reúne informações «tão numerosas e tão pormenorizadas» quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação. É a razão pela qual ele se socorre de técnicas variadas de recolha de informação (observação, entrevistas, documentos)” (Lessard-Hébert, 1994:170).

Ao analisar os factores que podem «reduzir o efeito perturbador de certas perguntas», Foddy, (1996), salienta que é importante que os inquiridos estejam “confiantes relativamente à impossibilidade de a informação que fornecem ser utilizada contra eles e considerar a solicitação dessa informação como algo que é legítimo” (Foddy, 1996:139). O que vai ao encontro daquilo que disse Douglas em 1985: “a criatividade em situações de entrevistas (...) envolve a utilização de muitas estratégias e táticas de interacção, largamente baseadas numa compreensão de sentimentos de amistosidade e intimidade, para otimizar a cooperação, a mutua descoberta e uma procura criativa do mútuo entendimento” (Douglas, 1985, citado por Foddy, 1996:139). Tal como justificou os defensores do «interaccionismo simbólico», “se os inqueridos são tentados a adivinhar o objectivo do investigador, é provável que diferentes inquiridos cheguem a diferentes interpretações e, portanto, a interpretação muito diferenciadas sobre as mesmas perguntas” (Foddy, 1996:139). Logo, no entender deste autor “o facto de não informar os inquiridos sobre as razões que conduzem à realização de cada uma das perguntas provoca um decréscimo (e não um aumento) no nível de padronização do questionário” (Idem:24). Ora, como sabemos que “as respostas dadas por diferentes inquiridos a uma pergunta só são verdadeiramente comparáveis quando cada um deles orientou a sua resposta no mesmo sentido que os restantes (...)” (Idem:25); utilizamos, sem impor categorias de respostas, o seguinte critério:

- 1º. Contactamos via telefone os inquiridos e solicitamos se estavam disponíveis para nos conceder uma entrevista no âmbito de um estudo sobre o «Percurso e inserção sócio académica dos estudantes são-tomenses na Universidade do Porto»; para a conclusão **de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação e Diversidade Cultural, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto**. Tendo em conta as características dos nossos inquiridos (estudantes do Ensino Superior), a maioria das entrevistas aconteceram na sede da Associação dos estudantes são-tomenses no Porto. Duas das entrevistas foram realizadas na residência dos respectivos estudantes.

- 2º. Começamos, desde início, por garantir a confidencialidade das informações a ser disponibilizada assim como os dados dos inqueridos. Mesmo para aquelas entrevistas que decorreram na sede da Associação dos estudantes são-tomenses no Porto, tivemos o cuidado de fazê-las só no fim das actividades da referida ‘Associação’ e em dias diferentes para cada pessoa. Sugerimos a todos os entrevistados, igualmente, que escolhessem um “**pseudónimo**” com o qual pretendem ser tratados.
- 3º. Antes de iniciar a entrevista, informamos os entrevistados sobre o objectivo daquelas perguntas e a forma como será tratada.
- 4º. Informamos os inqueridos que, dado a metodologia que iríamos utilizar para tratar os nosso dados e, no intuito de mantermo-nos fiéis aos seus pensamentos, preferíamos gravar a entrevista. Antes de iniciar a entrevista e a sua consequente gravação, alguns inqueridos pediu-nos um tempo de pausa para se relaxarem. Não queriam que a voz saísse ‘tremida’ na gravação.



Fonte: Foddy, 1996:139:43

Tendo em conta as informações que pretendíamos obter com a entrevista, os pressupostos que estiveram na base da escolha dos entrevistados são:

- 1º. Quais são aqueles que possuem essas informações;
- 2º. Se podem disponibilizar essas informações;
- 3º. Se têm algum tempo para disponibilizarem essas informações

Este cenário fez com que pretendêssemos estudantes que satisfizessem cumulativamente os seguintes critérios:

- ❖ Possuir nacionalidade são-tomense;
- ❖ Ser estudante deslocado de São Tomé e Príncipe para Portugal com o objectivo cimeiro de estudar;
- ❖ Estar inscrito, neste ano lectivo, em qualquer uma das Faculdades da Universidade do porto.

Terrasêca (1996), na análise de conteúdo que efectuou ao discurso dos professores, no âmbito da sua dissertação de Mestrado nesta Faculdade, deixou algumas pistas que consideramos pertinentes para o nosso estudo. A investigadora destaca:

1º. Transcrição da entrevista

Aqui, o objectivo é transformar a entrevista gravada para a linguagem escrita. A autora reconhece que se trata de um «processo cansativo e moroso mas não menosprezável». Graças a este processo, é possível apreender o sentido discurso e, harmonizar as formas verbais, eliminar os «ruídos» e, nas palavras da autora, eliminar “as bengalas de expressão, as palavras soltas e interjeições, as repetições que não se revelaram especialmente significativas mas que perturbavam a unidade do texto e lhe aumentavam a opacidade, dificultando o acesso ao indivíduo” (Terrasêca, 1996:121).

2º. Leitura exhaustiva do texto transcrito

O material produzido na transcrição está ainda em bruto. É necessário formar o «*corpus de análise*». Para tal, o texto é submetido à leitura e releitura de modo a percebermos a coerência das respostas da entrevista na sua globalidade. Sobre este assunto, Clapier-Valladon (1980), que se trata de uma etapa de “leitura e releitura paciente, repetida, sem categorizar *a priori* que requer uma atitude de escuta de modo a possibilitar uma verdadeira familiaridade com o «corpus» (...). Ela nos permite chegar à uma espécie de impregnação.

3º. Classificação: *léxico de corpus*

Esta terceira etapa caracteriza-se pela formação de um «*léxico de corpus*» e, “a elaboração da grelha de análise pela identificação dos temas definitivos o que pressupõe a escolha das unidades de registo, a segmentação do discurso e a repartição do conteúdo pelas categorias da grelha” (Idem:122). Ela está, no dizer de Terrasêca (1996), “intimamente ligada ao tipo de análise que se considera mais pertinente e mais performante para o estudo que se pretende fazer e, sobretudo mais adequado ao material textual que se possui” (Ibidem:).

No nosso caso, porque optamos por uma análise estritamente qualitativa de dados, não recorremos à unidade de numeração mas sim à interpretação desse mesmo dado. Este procedimento comporta erros provenientes da subjectividade atribuído à interpretação mas, por si só, não destrona a qualidade de análise.

A nossa opção teve também por base as inquietações de L’Ecuyer (1990): “... é preciso considerar que a unidade de enumeração, fácil de utilizar porque leva a uma contagem simples de elementos do fenómeno estudado, comporta o risco de se afastar imperceptivelmente do próprio objecto da análise de conteúdo, ou seja a compreensão do sentido” (L’Ecuyer, 1990, citado por Terrasêca, 1996:122).

Do mesmo modo, no caso presente, optamos por não estabelecer um «*léxico de corpus*». Isto porque, a leitura e releitura exaustiva da transcrição das entrevistas realizadas nos permitiu realçar em cada resposta, ainda que provisoriamente, «unidades de texto» passível de análise. O que também é sustentado por Clapier-Valladon (1980) quando, em outros modos diz que, essa leitura minuciosa suscita «ideias-chave», possibilita apreensão de certos temas, deixa emergir as «palavras-chave». Uma leitura minuciosa permite-nos identificar as unidades de texto sem, no entanto, assumir automaticamente a transparência imediata do discurso. Mas, o discurso nesta fase já contém informações que são mensuráveis, significados identificáveis e relações que podem levar a uma interpretação.

Julgamos que o nosso tema, bem como os pressupostos que estão na sua géneses, “não se rege por semelhanças entre palavras ou frases, mas pela similitude dos sentidos que essas palavras e/ou frases transportam consigo, quando são destacadas, desgarradas do contexto em que foram produzidas” (Terrasêca, 1996:126). Julgamos por isso que, para a nossa discussão faz mais sentido estabelecer certas relações entre conteúdos em análise do

que ficarmos presos à «exclusividade» das categorias. Só assim, cremos nós, estaremos em condições de apreender toda a riqueza do discurso que a entrevista produziu.

4º. Categorização

É o processo de categorização que define os contornos de análise. Segundo Clapier-Valladon (1980), a leitura repetida do «*corpus*» nos permite estabelecer para cada *item* categorias dedutíveis que nos possibilita estabelecer relações com outras categorias de outros itens; teremos assim de um lado a elaboração das descrições chave e, de um outro lado, as grelhas que nos permite analisar cada item e cada categoria” (Clapier-Valladon, 1980:157). Por outras palavras, este é o momento “em que se organiza o material, atribuindo a cada categoria as parcelas de discurso que têm uma proximidade de sentido” (Terrasêca, 1996:124).

5º. Interpretação dos resultados

Não é consensual afirmar que a interpretação de dados decorrente duma análise qualitativa se deva basear apenas sobre o referencial teórico que suportou a investigação. Alguns estudiosos na matéria dizem que ela deve ter também em conta o dito e o não dito. Isto é, a sua simbologia deve ir além daquilo que é expressamente afirmado durante a recolha de dados (entrevista). Outros, portanto, defendem que a interpretação numa análise qualitativa é feita em função das questões levantadas durante a investigação.

No estudo que agora apresentamos optamos, obviamente, pela conjunção das duas posições. O que nos permitiu ser coerentes com os objectivos da nossa investigação sem, todavia, descurar a importância do não dito durante a recolha de dados.

Não foi fácil articular todos estes pressupostos com os objectivos da nossa dissertação. Até, porque, como reconhece os investigadores mais experientes, “o centro do problema é que, queiramos ou não admiti-lo, ou impomos a nossa própria perspectiva sobre a realidade, ou impomos as nossa prospecções sobre as perspectivas que os inquiridos têm sobre a realidade e a verdadeira questão é saber com que grau de consciência o fazemos” (Foddy, 1996:212).

Nesta exposição, como cada entrevista constitui uma situação peculiar, ao longo de todo o processo de recolha de informação optamos por uma postura de semi-descoberta. Já

possuíamos os pressupostos teóricos da dissertação mas, partimos em busca da realidade concreta de cada estudante, na sua interação com estas três conjecturas: ser são-tomense, residir no Porto e estudar numa das Faculdades da Universidade do Porto.

Na base da nossa argumentação está a noção de que, a análise de conteúdo, inscreve-se no diálogo empreendido pela própria entrevista. Melhor dizendo, jogando com a flexibilidade que nos confere a nossa opção metodológica, iremos analisar cada um dos casos à luz dos textos teóricos apresentados na primeira parte do nosso trabalho.

c. Tratamento de dados: Análise de conteúdo

“(…) a metodologia deverá estar sempre subordinada ao objecto de investigação, o problema é, pois, o da adequação do método de investigação às questões por esta levantadas” (Nunes, 2005:32)

O conceito “análise de conteúdo” sofreu evolução ao longo dos anos. Segundo Jorge Vala, em 1952, Berelson, por exemplo, definiu-a como “como uma técnica de investigação que permite a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. Adoptando esta mesma definição, Cartwright (1953) alargava o âmbito da análise de conteúdo na medida em que propõe a sua extensão a «todo o comportamento simbólico». Trinta anos depois, Krippendorff (1980) definiu análise de conteúdo como «uma técnica de investigação que permite fazer inferências, validas e replicáveis, dos dados para o seu contexto» (Vala, 1986:103).

Clappier Valladon (1980), por sua vez, vê na análise de conteúdo um “conjunto de técnica visando analisar cientificamente as comunicações orais e escritas a fim de as interpretar, apresenta uma aparente riqueza e variedade²⁰” (Clappier-Valladon, 1980:153). Já para L’Ecuyer, análise de conteúdo é um método que procura descobrir o significado da mensagem estudada, quer se trate de um poema, de um discurso, uma história de vida, um artigo de jornal, um artigo científico, um filme, um poster, etc.” (L’Ecuyer, 1988:50).

²⁰ Tradução nossa, sendo o original: L’ensemble des techniques visant à analyser scientifiquement les communications orales et écrites afin de les interpréter se présente avec apparente richesse et multiplicité certaine.

Facto este que não nos deixa indiferente na medida em que é notável uma certa divergência entre os autores quanto à definição de “análise de conteúdo”. No entender de L’Ecuyer (1988), é a definição de Bardin (1977) que mais esclarece sobre o conceito deste tipo de análise: “conjunto de técnicas de análise de comunicações que procura, através dos procedimentos sistemáticos e objectivos de transcrição de conteúdo das mensagens, obter os indicadores (qualitativos ou não) permitindo a inferência de conhecimento relativo às condições de produção/recepção (variáveis Inferida) dessas mesmas mensagens” (L’Ecuyer, 1988:51). A maior divergência existente entre os diversos autores está, no dizer de L’Ecuyer (1988), na subjectividade que acompanha análise de conteúdo enquanto instrumento de pesquisa científica.

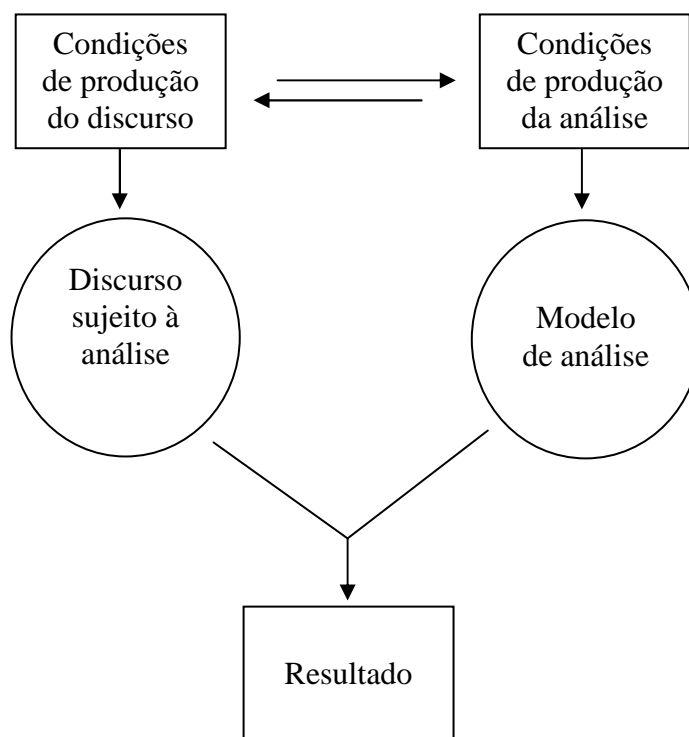
O que importa aqui saber é que análise de conteúdo é uma técnica que pode ser utilizada quer nas investigações que recorrem ao método experimental, como também, nas investigações empíricas. Quem no-lo diz é Vala (1986):

A análise de conteúdo tem a enorme vantagem de permitir trabalhar sobre correspondência, entrevistas abertas, mensagens dos mass-media, etc., fontes de informação preciosas e que de outra forma não poderiam ser utilizadas de maneira consistente pela história, a psicologia ou a sociologia (e acrescentamos ciência de educação). Numa investigação por questionário, a análise de conteúdo é particularmente útil na fase do pré-inquérito, como é também necessária na análise das questões abertas do questionário. Sempre que o investigador não se sente apto para antecipar todas as categorias ou formas de expressão que podem assumir as representações ou práticas dos sujeitos questionados, recorrerá a perguntas abertas sendo as respostas depois sujeitas à análise de conteúdo. No contexto do método experimental a análise de conteúdo pode também constituir uma técnica auxiliar importante (Vala, 1986:107).

Nesta perspectiva, continua o autor, “a análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens. A finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explícita, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Ibidem).

Convém dizer por isso que, na lógica de Vala (1986), “o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de

um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” ” (Vala, 1986:104). O que esquematicamente se apresenta na seguinte correlação:



Fonte: Vala, 1986:105

Esteves e José (1998), acrescentam ainda que, “as técnicas qualitativas são particularmente justificadas nesta conjuntura social e científica como meios mais adequados, embora não exclusivos, ao estudo da produção e circulação de sentido, mormente quando estão em estudo problemas emergentes em populações escondidas” (Esteves e José, 1998:2). Até porque, do ponto de vista desses autores,

A ideia de igualdade, a dissolução do social e a crescente insegurança põem em causa o determinismo a vida social diminui a previsibilidade dos fenómenos. As sociedades ocidentais, como nunca no passado, confrontam-se com situações de anonimato, de desvio social e até mesmo de criminalidade (...). Cada um tem a necessidade de construir o seu mundo de valores, capaz e dar uma significação à sua existência. Tende a não haver mais sistemas valorizados pré-existentes e fixos. O processo de socialização não os faz, pelo menos, incorporar totalmente. As margens de liberdade abandonadas à opção pessoal crescem, não raro, em demasia (...). As variações contextuais de operar humano perdem homogeneidade e

constância. Torna-se discutível a capacidade das estatísticas para discernir a realidade, passando a atingi-la numa parte muito limitada (Idem:16-17).

Daqui pode-se emanar que, “é a nova configuração da sociedade que exige outras construções teóricas, do mesmo modo que estas postulam estratégias de abordagem apropriadas” (Ibidem). Entretanto, tal como dissemos com L’Ecuyer (1988), também Vala (1986), salienta duas limitações para este tipo de análise:

- ❖ **Problema de fidelidade** (inter e intra-codificador) – qualquer conteúdo é susceptível de interpretações diversas. É por isso de prever que dois codificadores, ao analisar um mesmo material, cheguem a resultados diferentes. Da mesma forma, um mesmo codificador ao longo do trabalho de análise de conteúdo pode não aplicar de forma idêntica os mesmos critérios de codificação;
- ❖ **Problema de quantificação** – a análise de conteúdo não implica necessariamente a quantificação. Mas, o desenvolvimento recente de novas técnicas de análise de dados e as possibilidades abertas à sua utilização pelos computadores – por exemplo o software de análise de dados qualitativos NVIVO – pelos *packages* estatísticos deram um novo impulso à quantificação nos métodos das ciências sociais em geral, e especificamente à quantificação na análise de conteúdo²¹.

Lessard-Hébert, (1994) confirma:

A metodologia qualitativa é alvo de numerosas críticas, nomeadamente a falta de objectividade e de rigor intelectual. Ela é ainda considerada, por alguns investigadores, como uma actividade «jornalística», ou como uma metodologia de segunda categoria, quando não é, pura e simplesmente, posta de lado sob pretexto de não ter ainda demonstrado a sua «credibilidade científica». Estas críticas e estas objecções mereceriam, decerto, uma análise aprofundada. Elas decorrem, sobretudo, do desconhecimento das características reais e das exigências inerentes a esta actividade, que está longe de se inscrever na linha da facilidade e do amadorismo” (Lessard-Hébert, 1994:7).

A validade da análise de conteúdo enquanto método de tratamento de informação é, ao nosso ver, confirmado em Terrasêca (1996): “a capacidade de a análise de conteúdo dar conta da multidimensionalidade dos fenómenos, através da análise dos discursos produzidos

²¹ Para saber mais: Vala, 1986:117-118

pelos actores intervenientes na produção desses eventos, tornou-a um dispositivo apto para o tratamento da informação recolhida, permitindo um desvendar crítico, e numa postura de ruptura com a intuição” (Terrasêca, 1996:116). Por isso, mais do que analisar os discursos produzidos pelos estudantes são-tomenses, procuramos desvendar o “dito” e o “não dito” para, assim, produzir um novo discurso decorrente da análise.

Digamos ainda que, numa **análise de conteúdo quantitativa** e consoante o grau de complexidade de análise em questão, o analista pode optar por análise de ocorrências, avaliativa ou, ainda, por uma análise estruturada. No nosso caso e dado os objectivos que anteriormente apresentamos para a nossa dissertação, optamos por analisar qualitativamente os nossos dados. Até porque, sabemos que, “quantitativa ou qualitativa, como diria K. Lewin, não há análise de conteúdo sem uma boa teoria. Não há modelos ideais em análise de conteúdo. As regras do processo inferencial que subjaz à análise de conteúdo devem ser ditadas pelos referentes teóricos e pelos objectivos do investigador” (Vala, 1986:126).

Tudo o que até aqui dissemos só revela que a análise e interpretação de dados qualitativos é um desafio que só agora começou. Para Erickson (1986), esta fase implica “operações ao nível teórico, embora também, em parte, no pólo morfológico” (Erickson, 1986, citado por Lessard-Hébert, 1994:107). Pois, é a partir do material recolhido e transcrito que “os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona” (Ibidem). Para completar a interactividade entre o trabalho teórico, a entrevista (recolha de dados) e a sua transcrição; falta ainda a interpretação e apresentação desse mesmo dado.

Miles e Huberman (1984), dizem peremptoriamente que, a apresentação de dados “tanto mais necessária quanto muitas vezes a forma dos dados e das notas de trabalho de campo ou de entrevistas é a de textos narrativos que, tal como são, não se prestam facilmente a uma consulta visual rápida, factor que é, sem duvida, de extrema utilidade na redacção do relatório final” (Miles e Huberman, 1984, citado por Lessard-Hébert, 1994:118).

São estes mesmos autores que aconselham os investigadores a não caírem, nesta fase, no erro de apenas quantificarem os dados em vez de os interpretar. É necessário sentir e viver cada uma das afirmações proferidas durante a entrevista e, obviamente, ter em conta o

contexto em que elas foram pronunciadas. Mais ainda: a interpretação deve ser encarada como uma função de *interface* “enquanto limite, junção ou dispositivo entre dois conjuntos ou dois sistemas que põem comunicar, «transfere e transforma, mantendo, todavia, uma **correspondência termo a termo** entre cada uma das apresentações»” (Lessard-Hébert, 1994:110). Sabemos também de antemão que, com os dados qualitativos “a redução é muito mais variada; ela pode-se fazer por meio de uma selecção de material, da redacção de um resumo, de uma integração num modelo mais globalizante ou de uma metáfora” (Idem:111). Convém reter então que, os dados sublinhados e/ou recortados na fase de redução encontra na interpretação o seu sentido criador “através da elaboração de explicações e de ovas questões que transcendem a secura dos resultados” (Van der Maren, 1987, citado por Idem:123).

Para nos orientar nesta tarefa e apesar de já o ter anteriormente descrito, socorreremos outrossim do parecer de Erickson (1986): “primeiro, o investigador poderá ler, por diversas vezes, o conjunto completo das suas notas. Em seguida, deverá identificar as unidades de base da sua análise (...) e, por último, por recorte das passagens que formam as unidades de base (...) e a colagem desses excertos em fichas que poderão ser agrupadas por ocasião do tratamento dos dados” (Erickson, 1986, citado por Idem:115). Cabe ao investigador, do mesmo modo, garantir que análise de conteúdo exponha “de modo claro as relações estabelecidas entre o aspecto concreto e o nível, mais abstracto, das asserções, tal como argumentação que permite o encadeamento das asserções (por meio de palavras-chave); apresentar o conjunto de dados que serviram de suporte às asserções do autor; e, explicitar a postura interpretativa pessoal do autor, os seus fundamentos teóricos e os seus compromissos pessoais. Graças a este complexo de elementos, o leitor poderá agir como co-analista do autor” (Erickson, 1986, citado por Idem:132).

É sempre desconfortável falar do “Outro”, do seu percurso e das suas ambições (projectos) uma vez que, por mais profunda que seja a entrevista, dado a finitude do nosso pensamento, nunca o conseguiremos apreender enquanto pessoa na sua complexidade. Mas, como diz Nunes (2005), “é no colo destes paradoxos que também se refugia a desigualdade acobertada pela incongruência entre forma e conteúdo, entre o que se é, o que se diz ser, e o que se faz” (Nunes, 2005:43).

Por último, há ainda a referir que, o que se procura no capítulo seguinte é, enfim, resumir, organizar, “decompor em factores para, por último, apresentar as relações, ou estruturas, daí resultantes (...). [Diz ainda Erickson que] o tratamento consiste sobretudo em condensações e representações (...)” (Erickson, 1986, citado por Lessard-Hébert, 1994:118).

2. Apresentação e discussão dos resultados

“ (...). Vou recordar...
As farras onde se bebe e dança,
Os ritmos estuantes da nossa gente,
Cabeças juntinhas num ritmo maluco
E a festa linda do Carnaval passado
Com “Rosa Branca” tangendo viola
Seguido do povo, rindo e cantando
Como a gente só topa
(...)”²².

Para que não se perca o norte, no início deste capítulo onde procuramos dar a conhecer “Trabalho de Campo” por nós efectuado, abordamos primeiramente os objectivos do nosso estudo, depois dissertamos sobre a nossa opção metodológica e, agora, analisaremos em pormenor o resultado da nossa investigação.

A rede de análise proposta advém de um quadro teórico diversificado onde se assume que “não há nenhum enunciado que seja verdadeiro em todos os discursos nem pode haver um enunciado que seja verdadeiro para todos os discursos” (Philp, 1992:94), haverá por isso ao longo do nosso trabalho, momentos em que, questionaremos as nossas certezas para conceder ao “Outro” – enquanto ser metafisicamente diferente – o seu justo lugar.

Como muito do cerne da nossa problemática se situa ao nível de escolas, mas também, na própria sociedade onde nos encontramos, e, para melhor articularmos a educação com a inter-multiculturalidade, faremos apelo à nossa história pessoal e profissional que, ao nosso ver, também proporcionaram ferramentas que julgamos úteis para tratar o tema em estudo.

²² Alda Espírito Santo: poetisa e professora são-tomense (Continuação)

Aplicamos seis entrevistas que resultou em seis casos de “integração socioacadémica de estudantes são-tomenses”. No entanto, a primeira entrevista serviu para validarmos as nossas perguntas de pesquisa. Foi assim que decidimos introduzir na **categoria ‘D’** uma pergunta específica sobre o sentimento de exclusão social (**d.3**). Consequentemente, optamos por analisar aqui apenas cinco casos. Trata-se da história de Marisa, Luísa, Carlos, Marina e Jamila.

Dito isso, para além dos procedimentos de análise das entrevistas atrás descrito, tivemos também o cuidado de:

- ❖ Agrupar as ideias centrais deste trabalho em cinco domínios, entendidos como relevantes a partir das questões da própria entrevista: Percurso escolar; Integração académica; Integração Social; Expectativa antes e depois; e, Projecto (s) para após a conclusão dos estudos.
- ❖ Por se tratar de «estudo de caso», analisaremos cada entrevista como um caso particular mas, que pode ter correlação com o caso de um outro estudante aqui entrevistado. Para que tal seja possível, não haverá no nosso estudo uma ‘resposta modelo’. Mas, pelo contrário, citaremos os cinco estudantes entrevistados como cinco casos particulares dentro de uma categoria.
- ❖ Os nomes pessoais foram alterados, inclusive na transcrição das entrevistas;
- ❖ Após a apresentação dos dados, tecemos considerações que visam contribuir para o aperfeiçoamento da integração destes estudantes. No fundo trata-se aqui de um apanhado geral que correlaciona o trabalho teórico com os dados aqui apresentados.

Outrossim, para percebermos algumas referências que faremos sobre a educação em São Tomé e Príncipe convém, no nosso entender, esclarecer que de acordo com a Lei nº2/2003, o Sistema de Ensino são-tomense se encontra estruturado de seguinte modo:

Ensino Básico (Primário)	1º Ciclo	1ª – 4ª Classe
	2º Ciclo	5ª – 6ª Classe
Ensino Secundário	1º Ciclo	7ª – 9ª Classe
	2º Ciclo	10ª – 12ª Classe
Ensino Superior²³	Politécnico	
	Universitário	

O estudo, como deriva de uma análise de conteúdo, não se pretende estabelecer generalizações dos seus resultados. Pretendemos sim, a partir de casos concretos, “captar” relatos que, durante um período limitado no tempo (percurso e integração socioacadémica), dominam a vida dos sujeitos. O nosso **guião de análise** é disso o exemplo:

Categorias	Subcategorias	Objectivo
Percorso escolar	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Onde estudou? ❖ Quais os factores que interferiram na escolha do curso que frequenta? ❖ Porquê vir residir e estudar no Porto? 	<ul style="list-style-type: none"> - Se fez o 12º Ano de escolaridade em Portugal; - Se preparou em S. Tomé antes de vir estudar no Porto.
Integração académica	<ul style="list-style-type: none"> - Primeiro Impacto - Participação na vida escolar e/ou associativa; - Dificuldades sentidas 	<ul style="list-style-type: none"> - Familiaridade com os termos técnicos utilizados (código elaborado), -local/global em educação
Integração Social	<ul style="list-style-type: none"> - Ocupação dos tempos livre; - Dificuldades sociais sentidas 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas sociais (racismo, habitação...) - Dificuldade económica, - Entreajuda
Expectativa antes vir e a realidade encontrada na cidade e na Universidade do Porto	<ul style="list-style-type: none"> - Expectativa dos estudantes antes e depois de conhecer Porto e a sua Universidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Correlacionar a expectativa com as dificuldades encontradas.
Projecto (s) para após a conclusão dos estudos	<ul style="list-style-type: none"> - Ficar em Portugal ou regressar para S. Tomé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação com a cidade e com a Universidade do Porto

²³ São Tomé conta actualmente com o Instituto Superior Politécnico (estatal), Instituto Superior de Contabilidade e Administração e, Universidade Lusíada de São Tomé e Príncipe.

Ao analisarmos os resultados obtidos e transcritos verificamos que, falar de ‘percurso e inserção socioacadémica’, implica aceitar uma estrutura narrativa complexa na medida em que o tema enxerga diversas categorias. É o que se procura agora retratar.

a. Percurso escolar

De forma a percebermos o posicionamento dos nossos inquiridos no espaço socioeducativo, procurou-se primeiramente reconstruir o seu **percurso escolar**, enfatizando os factores que interferiram na escolha do curso que actualmente frequentam.

O que rapidamente ressalta é que, todos os inqueridos, até saírem de São Tomé, fizeram um percurso essencialmente nas escolas públicas de ‘regime’ normal. O que, até certo ponto é natural uma vez que, as escolas «Politécnicas» e os «Institutos» privados em São Tomé e Príncipe só começaram a dar os primeiros passos nos meados dos 80, com o surgimento do Centro Politécnico em 1987²⁴ e o Instituto Diocesano de Formação João Paulo II (IDF²⁵) em 1989. A divergência surge no momento de entrada no curso superior em Portugal e, também, no motivo da eleição do porto para viver e estudar.

Luísa (49 anos - Mestrado Integrado em Medicina), por exemplo, conta-nos que todo o seu percurso escolar até 11º Ano foi feito em São Tomé. Mas, uma vez em Portugal, tinha que repetir o 11º e fazer o 12º ano na Escola Secundária Carolina Michaëlis, porque só assim conseguiria entrar no curso que pretendia: Medicina. O mesmo aconteceu com **Marisa (27 anos – Mestrado Integrado em Medicina)**: porque também pretendia fazer Medicina e como em São Tomé não existia o 12º ano de escolaridade, a Marisa fez primeiramente o 12º ano de escolaridade em Lisboa e, como não obteve média para entrar na Faculdade de Medicina, veio para Porto e voltou a fazer o 12º ano na Escola Secundária Rodrigues de Freitas.

²⁴ Surge graças à cooperação bilateral entre os governos da República Democrática de São Tomé e Príncipe e a República Francesa, substituindo deste modo a antiga Escola Técnica e Profissional. O ensino fazia-se a partir da 7ª classe de escolaridade.

²⁵ Instituição escolar ligada à Diocese de São Tomé com ensino do 5º ao 12º Ano de escolaridade. Possui o estatuto de Escola Portuguesa de Currículo Completo Fora do Território Nacional

Marina (31 anos - Mestrado Integrado em Arquitectura), devido o seu historial de insucesso escolar, optou ainda no 9º ano de escolaridade em fazer um curso de “Construção Civil”. Mesmo aqui em Portugal, Marina não concluiu o 12º ano:

“Fiz todo o ensino primário e secundário em São Tomé. Reprovei duas vezes no 9º Ano de escolaridade e a minha irmã (mais velha) aconselhou-me a ir para o Centro Politécnico de Formação Profissional onde fiz o curso profissional de “Construção Civil”. Trata-se de um curso para os alunos que tinham 6º ano e, no fim, teriam equivalência ao 9º Ano de Escolaridade. Foi aquele curso que fiz em São Tomé que me abriu o caminho para a Arquitectura que estou agora a fazer. Depois de fazê-lo vim para Portugal e, aqui, como eu só tinha equivalência de 9º ano, eu tive que estudar a noite mais 3 anos a noite na Escola Soares dos Reis (Escola artística do Porto) e lá fiz o curso de “Produção Artística”. Depois, quando eu já estava a preparar para fazer o exame nacional para entrar na Faculdade, eu soube que isso não era necessário porque como eu já possuía mais de 23 anos, bastava-me fazer uma “prova de avaliação de capacidade” para entrar em arquitectura. Então para não arriscar de não entrar para a faculdade por causa da média, então preferi fazer o exame para maiores de 23 anos. Assim, suspendi o 12º ano e entrei directamente para a faculdade”

Dentre os cinco entrevistados, apenas Carlos e Jamila não voltaram a frequentar o ensino secundário em Portugal porque, antes de saírem de São Tomé, já tinham frequentado ou possuíam um curso de ensino superior com equivalência em Portugal.

Carlos (37 anos – Mestrado em Economia) por exemplo, recorda-nos que, após a conclusão do ensino secundário em São Tomé, decidiu fazer uma formação média em **“contabilidade, administração e gestão”** com duração de um ano no Instituto Consulting Rita (São Tomé) e, depois, optou por ingressar no seminário religioso, o que lhe permitiu continuar estudos Universitários na República dos Camarões e na República Democrática do Congo. Só que, deixou o seminário e regressou para São Tomé. Uma vez aqui, só lhe foi reconhecido o grau académico de Bacharelato. Como tal, sentiu a necessidade de continuar os estudos. Nas suas próprias palavras diz:

“Ingressei ainda lá no Bacharelato em contabilidade e administração. Mas, no terceiro ano do curso, verifiquei alguma falta de organização por parte das Entidades do país²⁶ e, também, tendo em conta o factor idade, – já tenho 37 anos - eu tinha que agir rapidamente. Por isso, como era o meu futuro que estava em causa, optei em vir para Portugal terminar a licenciatura (porque eu já tinha um Bacharelato em Filosofia). Fiz um ano na Faculdade de Letras da Universidade de Porto e, tentei recuperar aquela vontade que tinha em fazer formação na área de Economia ou Gestão. Foi assim que fui parar à Faculdade de Economia desta mesma Universidade”.

²⁶ O Instituto Superior em referencia é estatal.

Jamila (22 anos – Licenciatura em Direito), do mesmo modo, apesar de não ter feito o mesmo percurso que Carlos, uma vez terminado o 11º ano em São Tomé, decidiu iniciar um curso de Ensino Superior lá mesmo, antes de optar por vir estudar em Portugal. É o que transparece no seu diálogo:

“Eu sempre tive um bom resultado escolar com excepção de 9º ano onde reprovei uma vez. Mas, na segunda vez dispensei com muita boa nota²⁷. Só que depois, por te dupla nacionalidade eu não conseguia candidatar-me para a bolsa de estudos do Governo. E, como os meus pais não tinham condições para pagar-me os estudos em Portugal, fiquei em São Tomé a fazer “pequenas” formações em informática e em francês. Essa situação continuou até que abriram uma nova Universidade em São Tomé (Universidade Lusíada). Então comecei lá o curso de Direito. Este não era o meu sonho. Eu gostava era de geografia. Mas, aquela universidade só tinha 3 cursos (economia, direito e informática). Então, como estudei na área “C”, único que me dava jeito era Direito.

A opção por Porto segue a mesma linha de pensamento. Se esta alternativa foi, para uns, quase uma necessidade, para outros ela foi uma escolha pensada e tomada com base naquilo que se ouvia falar do Porto. Por exemplo **Luísa**, pelo facto de ter trabalhado no Ministério de Saúde em São Tomé, conseguiu uma bolsa de estudos para vir estudar medicina especificamente no Porto. Se Luísa não teve opção de escolha, **Marisa**, pelo contrário, veio pela vaga: “ *Eu nunca quis vir para Porto e se dependesse de mim, nunca viria.*”

Já **Marina** diz-nos que: “*quanto ao vir para Porto é porque a minha mãe já residia aqui. Para além disso, o pouco tempo que passei em Lisboa fiquei com má impressão de lá. Não gostei de Lisboa*”.

Também **Jamila** veio directamente para Porto: “*porque tenho cá familiares que eu não via já a muitos anos e, também porque acho que o Porto é uma boa cidade para estudar. É calma. Eu adoro Porto. Depois de São Tomé é Porto*”.

Este sentimento de identificação com o Porto é manifesto nas palavras de Carlos:

²⁷ O Sistema de Ensino de São Tomé e Príncipe prevê exame final na 4ª, 6ª, 9ª e 11ª Ano de escolaridade. Fora destes anos “lectivos” o estudante é “aprovado” ou “reprovado” em função de número de cadeiras onde obteve negativa durante as provas de frequência. Normalmente o estudante não aprova se tiver três negativas ou, se, num mesmo ano lectivo tiver negativas em português e matemática simultaneamente. Do mesmo modo, os alunos com média de “muito bom” são dispensados de exame final. Com excepção de 4ª classe onde têm que, obrigatoriamente, fazer um exame que marca o fim do ensino primário.

“A decisão de vir estudar no Porto foi muito simples: em 2004 quando vim de São Tomé só gostei de porto, pareceu-me uma cidade calma, tranquila, é mais pequena e menos complicada que Lisboa. Pareceu-me uma cidade mais tranquila e familiar. Não sei porque, mas, o Porto parece-me uma cidade mais organizada e pequena o que facilita o estudo. Para aqueles que pretendem realmente se aplicar nos estudos, o porto é uma cidade ideal porque oferece condições para tal. Lisboa é muito mais fácil para estudantes são-tomenses porque em Lisboa vivem muitos são-tomenses mas, por outro lado, sabemos que é uma cidade de “perdição”: os estudantes vêm para fazerem um curso em 3 anos mas demoram o dobro. É muita paródia, muito boa vida e acho vim com uma ideia fixa: vim com 35 e já tenho 37 anos e pretendo formar-me o mais rapidamente possível para entrar no mercado de emprego. Como tal, Porto é uma escolha acertada”.

No entanto, todos reconhecem que, residir no porto, enquanto estudante, apresenta uma mais valia porque: *Porto é uma cidade tranquila.*

O caso de cada um dos indivíduos aqui apresentados é diverso. Mas, todos – com excepção de Luísa – procuravam uma oportunidade para saírem de São Tomé:

- *“O governo deveria traçar um “Plano Nacional” para a educação em São Tomé e Príncipe e, a partir dele, regular todo o Sistema de Ensino. Temos falta de professores e, sobretudo, de professores de qualidade” – Jamila*
- *“Ingressei ainda lá no Bacharelato em contabilidade e administração. Mas, no terceiro ano do curso, verifiquei alguma falta de organização” - Carlos*

A causa é, se assim podemos dizer, o anseio por uma formação pautada pela qualidade e internacionalmente reconhecida:

- *“Decidi vir para Portugal como forma de dar credibilidade à minha formação. Estamos num mundo globalizado e a competitividade é muita.” – Jamila*
- *“Futuramente quando eu apresentar o meu curriculum só o facto de lá mencionar que eu estudei numa faculdade tão bem conceituada como a faculdade de economia, pode me dar alguma garantia, alguma confiança e segurança no mercado de emprego” - Carlos*

Estes casos, para não repetirmos todos, confirmam a análise de Bilaine Carvalho Ceita, no seu trabalho sobre o papel dos Recursos Humanos são-tomenses para o desenvolvimento do País. Ceita (2009) exemplifica:

Também os recursos em termos de materiais didácticos e pedagógicos constituem sérios problemas do sistema de educação, sobretudo no que se refere aos manuais escolares, que escasseiam ou são mesmo inexistentes em alguns níveis de ensino. Assim, nos níveis mais elevados as aulas são maioritariamente expositivas em que o docente dita os apontamentos. Os manuais existentes, por sua vez, não apresentam qualidade, carecem de actualização e, devido a pouca quantidade, são reutilizados pelos diversos alunos ano após ano. Em termos de conteúdos programáticos apresentam

pouca coerência entre os vários níveis de ensino (...). Todos esses factores fazem com que o ensino oferecido por este estabelecimento de ensino seja de má qualidade, prevalecendo altas taxas de reprovação e de abandono escolar (Ceita, 2009:39-40).

Situação análoga se passa no Ensino Superior, bem como, no sistema de formação profissional implementado no país:

A política de formação profissional não tem, no entanto, correspondido às reais necessidades do país, apresentando problemas como a pouca diversidade no domínio da formação, exiguidade de instalações das escolas que oferecem esse nível de ensino, localização das escolas profissionais exclusivamente na capital do país, fraca oferta e pouca apetência por esta via de ensino por parte dos jovens, bem como uma reduzida percentagem de absorção dos quadros formados por parte do mercado de trabalho. A situação é semelhante no ensino superior (...) (Idem:42).

Portanto, a situação não poderia ser outra: " (...) a maioria dos jovens que termina o ensino secundário fica na dependência da atribuição de uma bolsa de estudos e é enorme a lista de estudantes que todos os anos aguardam por uma vaga numa universidade estrangeira para poderem prosseguir os seus estudos" (Ceita, 2009:43).

b. Integração Académica

O confronto com um espaço físico, social e académico significativamente diferente foi vivido por uns e por outros de modo diverso, mas, sempre acompanhado de desafios e dificuldades. O que é, de certa forma, coerente com o estudo efectuado por Barros (2008), junto dos estudantes cabo-verdianos; em que se concluiu que, “ (...) durante o primeiro ano de Faculdade a dificuldade de adaptação escolar e a ansiedade é vivenciada com maior intensidade nesses estudantes” (Barros, 2008:34).

B.1 – O primeiro impacto

A narrativa dos participantes demonstra que, de modo geral, esta integração foi difícil mas compensatória. O que é visível quando fizemos a pergunta sobre o primeiro impacto que tiveram ao conhecer a Faculdade em que estudam. As respostas não se fizeram esperar:

Luísa – “No início foi muito difícil na medida em que, havia lá são-tomenses a estudar mas, estavam na parte clínica e como tal, não havia pessoas para nos orientar e havia muita competição”.

Marisa – *“o primeiro impacto que tive é de achar a Universidade enorme e muito velha. Depois, achei tudo muito esquisito e estranho. Depois, como encontrei outras colegas africanas (somos 3 colegas africanas sendo que eu e uma outra cursamos medicina e, a outra veterinária). Assim, assistíamos as aulas juntas e procurávamos integrar o melhor possível”.*

Estas duas estudantes, talvez por se tratar de um curso com dificuldades acrescidas (medicina), revelaram-nos que *“não havia orientação nenhuma para os estudantes africanos recém- chegados e mesmo ao nível de apontamento e livros era muito difícil encontra-los”* – Luísa e Marisa

Experiência também vivenciada por:

Jamila – *“O primeiro impacto, para ser sincera, eu não gostei. Não havia orientação para os estudantes estrangeiros e eu achava tudo muito complicado. Eu não conhecia ninguém e andava aí meio perdida. Só após duas semanas é que comecei a entrar no ritmo próprio da Faculdade e comecei a integrar-me. As colegas foram bastante simpáticas comigo. Uma das mais valia da Faculdade é o facto de ter na sua biblioteca mais de 75% dos livros que precisamos para estudar. Agora sinto-me plenamente integrada e tenho tido boas notas”.*

E, por **Carlos**:

“Bem, o primeiro impacto quando cheguei foi sentir que eu não estava preparado para a estrutura que é a Universidade do Porto. Aliás, pouco estudantes africanos podem dizer que já tinham uma ideia anterior daquilo que realmente é a Universidade de Porto. [Para falar primeiramente da Faculdade de Letras, foi] “foi difícil perceber que eu não tinha colegas com os quais partilhava a mesma origem. Não digo a mesma nacionalidade, mas, pelo menos a mesma origem africana. Acho que nós os africanos, quando queremos nós nos entendemos perfeitamente, sobretudo quando nos encontramos fora do continente. Pelo facto de enfrentarmos os mesmos problemas temos a tendência a nos aproximar e criar uma maior afinidade como forma de ultrapassar os obstáculos. Ora não ter nenhum colega africano com quem poder conversar era muito difícil (...). Enquanto que, na faculdade de economia nota-se que tem um número razoável de estudantes africanos, nomeadamente cabo-verdianos, que são por volta de 20”.

Deste grupo de estudantes, apesar de todos apontarem a falta de orientação e acolhimento para os estudantes dos PALOP, Marina no entanto, relata que no seu caso, depois de uma semana de aulas já se *“sentia em casa”*.

B. 2 – Estudar na Universidade do Porto

Com efeito, e tendo por base as entrevistas realizadas, estudar na Universidade do Porto, é diversas vezes referida pelos entrevistados como sendo uma mais valia para a sua futura integração profissional:

Luísa: *“Acho que sim (...). Agora que adaptei-me e integrei-me não trocava a Universidade do Porto por nenhuma outra. Não sei. Acho que gosto da cidade do Porto e de cá estudar”.*

Carlos: *“Acredito que sim, aliás hoje em dia, mesmo ao nível do ranking em Portugal, em termos de cultura científica, a Universidade de Porto é uma das melhores e mais procurada e já está a concorrer com Coimbra. Se os estudantes fogem de Lisboa para vir estudar no Porto por alguma razão é”.*

Jamila: *“Claro que sim. Se eu vim é porque procuro uma formação de qualidade e, estou certa que na Universidade de Porto encontro o que pretendo. Aliás, não é por nada que a Universidade do Porto está cotada entre as melhores ao nível do país e também ao nível Europeu”.*

Para o caso de **Marina**, fazer arquitectura na Universidade de Porto é, nas suas palavras, *“juntar-se aos melhores”*. Esse optimismo não é de todo partilhado por **Marisa**. Como já o dissemos, a vinda de Marisa para Porto é consequência de um sistema imposto e mantido no acesso ao curso de Medicina (médias elevadas e limitação no número de vagas para o ingresso). Isso é bem patente nas suas expressões:

“No meu curso acho que não. Para mim tanto faz ter estudado em Lisboa, Coimbra ou num outro país. Desde que seja dentro da União Europeia é igual. Tem é que ser feito dentro da União Europeia por causa da questão de validade do curso e a possibilidade de o exercer em qualquer dos países pertencentes à União Europeia. Para mim se estivesse estudado em Lisboa seria melhor porque tenho famílias em Lisboa e seria menos custos”.

B. 3 – E se tivesse que concluir o curso em S. Tomé...

Esta pergunta revela o que os estudantes, nos seus casos específicos, sentem em relação ao sistema de ensino são-tomense. Com excepção de Luísa, o denominador comum das respostas assentou-se em **‘um menor valor social e falta de qualidade’**. Por exemplo:

Se para **Luísa** não seria problemático concluir o curso em São Tomé, caso lá existisse uma Faculdade onde se leccionasse o curso que frequenta (*“se houvesse uma faculdade de medicina em São Tomé eu faria medicina lá”*); já para a maioria dos casos, esta é uma hipótese que não se coloca:

Marisa: *“ Não, nunca seria a mesma coisa. É o que eu disse: um curso de medicina, ao meu ver é melhor leccionado, tem mais qualidade, logicamente um maior valor social, quando é feito dentro da União Europeia. Mesmo agora, se eu tivesse feito medicina, por exemplo, na Ex-União Soviética, eu teria sempre a necessidade de vir para Portugal fazer a especialidade. O que quer dizer que, quer seja feito em São Tomé ou num outro país fora da União Europeia eu teria sempre que vir fazer mais 2 anos na Europa. E pergunto eu: Porquê? Vale a pena, por isso, fazê-lo cá”.*

Também **Carlos** não tem dúvida: *“Não. Claro que não seria a mesma coisa. Eu não devia dizer isso. Mas, a verdade é para ser dita. E creio eu que os próprios políticos do meu país têm consciência disso (...). Há falta de estrutura, de organização e, também, por uma questão política, Há uma falta de vontade por parte dos diversos governos em investir na educação (...). Os professores que lá estão, sobretudo os santomenses, que podem eles fazerem? Falta-lhes ainda muita estrutura pedagógica e temos, como país, que melhorar ainda muito em termos de qualidade de ensino que é ministrado”.*

Marina, no seu caso e para o curso que frequenta, esclarece que o sistema de ensino são-tomense convida os estudantes a “fugir dele”. Por exemplo:

“Eu agora, neste momento, não sei como é que está o nosso ensino em São Tomé. Se houve ou não uma reforma. Se não houve reforma é de lamentar porque, quando aqui cheguei tive muitas dificuldades em acompanhar os meus colegas, mesmo aqueles que os professores consideravam como memos estudiosos. Eu tive dificuldades em atingir o mesmo nível de evolução que eles, principalmente a nível de “história d'arte” (...). Para dizer que não se nota diferença entre estudar em São Tomé e Portugal, há que primeiramente reestruturar todo o sistema de ensino são-tomense desde o ensino primário até o ensino superior. Seria também necessário apostar na formação de professores e numa formação virada para o futuro e não apenas fixada no passado como julgo que actualmente acontece”.

Esta é também a inquietação de João Mosca, expressa na crítica que fez ao sistema de Ensino Superior moçambicano – e achamos que este problema não é apenas moçambicano – quando disse que,

Gostemos ou não, ensino superior é formação de elites. E é necessário saber que elites se quer e, portanto, que ensino se pretende. A formação deste homem novo ideal que sempre será velho, apenas é possível com sistemas educativos abertos e exigentes, em que se desenvolvem capacidades técnicas e mentes críticas, intelectos inquietos e questionantes, consciências e atitudes activas de cidadania. Homens também capazes de suportar os custos da dignidade, da honradez e da missão de servir mais do que se servir. Ou, o

contrário, queremos elites tecnicamente medíocres, cidadãos que buscam a vida servindo-se de alinhamentos que reproduzem desigualdades com base em valores que segmentam a sociedade por critérios proteccionistas e de justiça social duvidosa? Ou, sendo optimista, tecnocratas eficientes, servidores acríticos e empregados ou militantes “bem comportados”? Esta última opção é a preferência das burocracias eficientes mas com falhas de democraticidade e de empregadores adversos à inovação e à competitividade (Mosca, 2009:4).

Jamila também referiu este mesmo aspecto. E mais, segundo a estudante, para além da falta de empenho dos professores, *“o problema é que o próprio sistema de ensino não cria condições para um maior empenho dos estudantes (...). Há falta biblioteca; as turmas estão superlotadas e os professores não têm tempo de acompanhar devidamente os estudantes; o acesso à internet é caro, etc. O governo não estimula a investigação e a edição de livros no país”*.

Antes de continuarmos, dado a importância deste ponto no conjunto da nossa pesquisa, é de referir que uma das críticas que se faz à política educativa em São Tomé e Príncipe é o facto dela não ter em conta a realidade do país e, como reconhece Mata (2010), é própria de uma sociedade cuja realidade é injustamente subalternizante no exercício do poder e da cidadania. Conforme escreve Mosca (2009),

O Estado tem a responsabilidade de evitar a massificação sem qualidade, designadamente através da avaliação das instituições e aplicando incentivos às melhores universidades e cursos, por exemplo, com bolsas aos estudantes cujas famílias possuam menores possibilidades económicas, oferecendo taxas de juro bonificadas para os investimentos, subsídios para a aquisição de meios pedagógicos, ou dando preferência na atribuição de fundos para a investigação (Mosca, 2009:6).

A preocupação dos estudantes referente a falta de bibliotecas públicas no país e ausência duma cultura de leitura e investigação, revela a constatação de Mata (2010), quando afirma que, o país não tem sabido promover valores “que não sejam efémeros e finalísticos: não existe no país uma preocupação virada para a promoção daquilo que, sendo um valor, não gera mais-valia imediata, isto é, não é imediatamente capitalizável nem promove o protagonismo” (Mata, 2010:54). Opinião também partilhada por Mosca (2009):

O ensino é um bem e um serviço público que merece o acompanhamento do Estado seja em relação às universidades privadas como às públicas. Na educação, como em quase todos os sectores, o princípio da regulação automática dos mercados, parece já ter produzido suficientes casos anómalos para não merecerem o estatuto de dogma. Por isso, ao Estado compete possuir uma estratégia de educação e do ensino superior no quadro do investimento do capital humano equilibrado entre diferentes níveis de

formação e especialidades, e que esteja associado ao nosso nível de desenvolvimento presente e futuro" (Mosca, 2009:6-7).

Consideramos que, a falta de rigor – a falta de empenho que é referido na entrevista de Jamila – só comprova o problema de qualidade com que debate o ensino em São Tomé e Príncipe. Sobre isso, Mosca (2009) não tem dúvida: "exigência significa pedagogias que impõem elevados ritmos de trabalho, esforços de rigor, sistemas de avaliação que mantenham os estudantes em permanente actividade pedagógica, criação do brio, da ética, do profissionalismo e, finalmente, sistemas de avaliação que afirmam a aprendizagem sem demagogias nem facilitismos" (Mosca, 2009:5).

Segundo o investigador, os estudantes, neste aspecto, também não são livres de culpa. Por não serem exigentes, eles contribuem para a inércia dos professores:

Pouca exigência dos estudantes requer menos trabalho dos docentes, menos pesquisa, pouco domínio de novas tecnologias etc. Um corpo docente sem prestígio não credibiliza as instituições que encontrarão dificuldades de parcerias com universidades de referência em condições semelhantes de permuta de interesses (...). Simultaneamente, emigram milhares de estudantes na procura de ensino socialmente apercebido como credível. São geralmente os filhos das classes de rendimento alto, uma minoria social emergente que quer boa formação na certeza que estão reproduzindo, legitimamente, a condição de classe da família e assegurando um futuro melhor para os filhos" (Mosca, 2009:4).

B. 4 – Pertence a associação de estudantes ...

Outra forma de vermos como o espaço social se reflecte na integração académica é, no nosso entender, verificar a maneira como interagem com os seus pares dentro do espaço escolar. Até porque, acreditamos nós, a formação e aprofundamento de identidades passa também pela rede de relações. É este o propósito desta pergunta.

Para todos os casos aqui retratados, nesta questão a resposta é “não”. As causas são várias mas, centram-se essencialmente, no deficiente acolhimento que tiveram aquando da entrada para a Universidade. Ora vejamos:

Luísa: *“Eu no início também participei na praxe mas, depois, desisti porque não fazia parte do meu ego. Quanto a pertencer associação estudantil, também não pertenço, até porque,*

sou actualmente presidente de uma outra associação. Mas, devo dizer que já tentei muitas vezes fazer parte de associação estudantil da minha faculdade. Mas, há lá muita competição e, para além disso, as pessoas formam listas mas nunca convidam africanos”.

Marisa: *“Não. No princípio não fui integrada e, daquilo que vivi e que oiço dizer, posso dizer que as universidades portuguesas têm um péssimo serviço de acolhimento, sobretudo para os estudantes dos PALOP”.*

Carlos: *“Não. A tuna não quis embora eu saiba tocar viola e saiba cantar (...). No primeiro ano de Mestrado afilei-me na Associação (...) Mas, depois, apercebi que a associação quer de uma como de outra forma não tinha nada assim de importante a oferecer-me (...). Aquilo não me oferecia nada que me pudesse ajudar nos problemas concretos que eu tinha”.*

Marina: *“Eu não pertenço a nada. Eu vou explicar porquê. Por exemplo “praxe”, eu acho isso engraçado mas é para os mais novos (...). Já a associação de estudante, eu nunca fiz parte primeiramente porque sou estudante-trabalhadora e não tenho tempo (...). Candidatei para bolsa da Gulbenkian e da IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento e, nem uma como outra instituição não me deram bolsa. Assim sendo, eu tinha que começar a trabalhar e tempo para praxe, associações e coisas desse género é o que não tenho”.*

Jamila: *“Lá em São Tomé sim. Aqui não porque (...) a impressão que eu tenho é que há muita ciancice e muita falta de responsabilidade na maneira como a praxe é conduzida. Eu sou um ‘bocadinho’ autoritária e não gosto da maneira como eles humilham os caloiros”.*

Gostaríamos de ressaltar no entanto que, com excepção de Marina e de Jamila, todos outros, pertencem uma ou outra Associação fora das suas Faculdades. O que revela a autenticidade daquilo que disse Fernandes (2001): “a participação associativa tem um potencial estruturador e de identificação cultural (...), procedendo, ao mesmo tempo, à edificação de espaços públicos de vivências de um efectividade «cidadania local». Assim, o associativismo é correctamente entendido como um agente fundamental de formação para o «desenvolvimento social»” (Fernandes, 2001:299).

Por isso, ao verificarmos que estes estudantes não participam nas associações académicas bem como os motivos evocados para tal, questionamos sobre a política e

organização destas instituições, uma vez que os casos aqui evocados, dá-nos a ideia de que elas não conseguem captar estudantes vindo de outras realidades educativa. Pois, cremos que, as associações académicas deveriam funcionar como “a base do tecido social, propiciando mais fortemente a relação entre as pessoas” (Ibidem).

B. 5 – As maiores dificuldades que sentiu ou que ainda sente...

O que se pretende aqui é descortinar as dificuldades que cada um dos estudantes sentiu, ou que ainda sentem, relacionados directamente com o curso que frequentam. Só assim ser-nos-ia possível perceber, para cada caso, a consequente adaptação escolar na vertente linguística (código elaborado), e, se a formação recebida em São Tomé os preparou para uma Universidade como a do Porto Para além das dificuldades próprias de quem ingressa pela primeira vez num curso Superior, estes estudantes vivenciaram a experiência segregacionista e demonstraram fragilidades no campo de competitividade académica. Este último aspecto é mais saliente na experiência vivida por Marisa.

Luísa: *“É assim, a medicina é difícil. Mas depende muito dos professores que tens, dos apoios e das assistentes. Por exemplo, eu tenho cadeiras que custou-me muito a fazer não por eu não saber mas sim porque não temos apoio (por parte dos professores). (...), no meu caso, fiz 12 ano aqui, já tinha feito farmácia em São Tomé e trabalhei no hospital durante 10 anos e, acho que eu estava preparada para as linguagens técnicas que utilizavam (...). Sempre que falava com professores para tirar dúvidas, eles diziam que não têm tempo, não pode...”*

Marisa: Apesar de assumir que dominava o código elaborado utilizado no seu meio académico (medicina), frisou no entanto que, não estava preparada para a competitividade que se exige a um estudante de Medicina: *“Em contrapartida, tive dificuldades é a nível de competição (...). Havia muito racismo. Tínhamos trabalhos de química, trabalhos de laboratório e, isolavam-nos. Tipo brincadeiras com ratinhos é que nos mandavam ir fazer. Ou seja, para abrir ratinho (rachar ratinho) nós servíamos, mas, para coisas sérias, já não nos chamavam”.*

Carlos: *“Bem, primeiramente a nível de cadeiras do curso, posso dizer que as cadeiras são muito técnicas e exigem cálculos e tenho algumas dificuldades (...)”* outra preocupação

manifestada por Carlos é a falta de ‘competência pedagógica’ de alguns professores universitários: “ (...) os professores cá na Faculdade têm um problema que é a falta de competência pedagógica. Nesta matéria eles têm limitações. Eles estão mais preocupados em investigar, em produzir artigos e a publicar do que em ensinar (...). Quando um estudante percebe que um professor não sabe ensinar e não tem este nível de segurança de que lhe é exigido, essa insegurança pode ser transmitido aos estudantes e pode afectar o desempenho académico dos próprios estudantes”.

Essa realidade é transversal a todos os casos aqui apresentados. Mas, ao par dela, verificamos igualmente, carências económicas para fazer face aos custos associados ao curso que frequentam. É disso que, por outras palavras, fala Marina e Jamila:

Marina: “Meus maiores problemas e que ainda persistem, é a falta de apoio social. Único apoio que tive desde que aqui estou a estudar é o da Segurança Social quando nasceu a minha filha. Recebi medicamentos, roupas e um subsídio e inserção social²⁸ (...). As minhas dificuldades, as que foram ultrapassadas, foram graças aos apoios da Segurança Social e não pelo governo são-tomense ou outra qualquer Instituição são-tomense”.

Jamila: “Como eu não tenho apoios sociais (bolsa de estudo ou alojamento), as coisas para mim é um pouco difícil (...). As dificuldades são sobretudo a nível socioeconómico porque o custo de vida aqui em Portugal é muito elevado”.

Enfim, na sua análise ‘**sobre políticos e a cultura da democracia**’ em 2004, a professora e investigadora Inocência Mata disse o seguinte: “Porém, é preciso que se diga, em rigor, ninguém tem grandes razões para ser optimista quando o assunto é São Tomé e Príncipe, nesta quase duas décadas de independência e olhando o estado em que vivem as populações e os descaminhos que levam as relações entre instituições, mesmo depois da tão propalada democracia que se diz existir desde a abertura multipartidária” (Mata, 2004:79). De lá para cá, depois de escutar estes estudantes, tudo nos leva a crer que a crítica de Mata (2004) se mantém actual. As dificuldades económicas aqui relatados serão melhor explorados na categoria ‘**Integração Social**’.

²⁸Refere-se aos apoios concedidos pela Segurança Social à pessoas ou famílias carenciadas (Rua Alegria, 200; 4000-034-Porto)

Os professores também foram aqui citados como elemento, até certo ponto, distante dos problemas dos estudantes dos PALOP. Nos casos concretos em análise, se tivéssemos oportunidades para tal, deviria ser melhor analisada expressões como:

- ❖ “*É assim, a medicina é difícil. Mas depende muito dos professores que tens, dos apoios e das assistentes*” – **Luísa**
- ❖ “Tínhamos trabalhos de química, trabalhos de laboratório e, isolavam-nos” – **Marisa**
- ❖ “Os colegas com quem já falei sobre isso, mesmo os colegas portugueses dizem e reconhecem que os professores na Universidade muitos não sabem dar aulas” – **Carlos**

As percepções que têm do professor, e que será ainda mais notável quando inquiridos sobre o «sentimento de exclusão social», contrastam com o que disse Silva²⁹, numa pesquisa efectuada com os estudantes provenientes dos PALOP, na Escola Superior de Tecnologia de Viseu. Naquele estudo, Silva (s/d), assumiu que “a multiculturalidade no interior das Instituições de Ensino Superior constitui uma oportunidade de reforçar a compreensão intercultural, de melhorar a qualidade da comunicação estabelecida entre pessoas de diferentes nacionalidades, de ultrapassar as barreiras da discriminação e dos estereótipos, desenvolvendo o respeito pela diferença num contexto onde aprender em conjunto é um fim em si mesmo (Thom, 2006, citado por Silva, et all, s/d:474).

c. Integração Social

Fazendo um exercício semelhante ao que fizemos a propósito da integração académica, será pertinente observar que, aqui também, a maior dificuldade salientada em cada caso é a dificuldade económica. Convém por isso esclarecer que, para aqueles que vieram com bolsa de estudo do governo são-tomense, as suas dificuldades são ainda maiores porque “São Tomé e Príncipe é extremamente dependente da ajuda internacional e sendo assim, tal como nas outras áreas, o sistema de ensino está sujeito à boa vontade dos parceiros internacionais” (Ceita, 2009:43).

²⁹ O objectivo do estudo era a construção de uma escala de integração académica e social – Escala ISA - dos alunos provenientes dos PALOP. Utilizou-se a escalas de Likert cujo objectivo é transformar itens subjectivos em resultados numéricos através da disposição de respostas numa ordem contínua de “Nada importante” a “Muito importante” relativamente à importância dos factores de uma boa integração social e académica no ensino superior.

Se aliarmos esta realidade a outras que temos vindo a citar, torna-se fácil perceber que urge, por parte do governo são-tomense, políticas coerentes e mensuráveis para a educação. Sobre este assunto, também Ceita (2009), na análise que fez sobre «**a importância dos recursos humanos são-tomenses para o desenvolvimento de São Tome e Príncipe**» concluiu que, "a difícil situação económica e social do país, a instabilidade política que resulta na interrupção continuada das acções, a ausência de políticas coerentes, a fraca dotação orçamental e o desequilíbrio entre a capacidade de oferta e a procura de espaços de ensino constituem os principais obstáculos ao desenvolvimento do sistema de educação de STP" (Ceita, 2009:44). Esta realidade, dificuldade económica, interfere com a vivência social destes estudantes.

C. 1 - O que pensa da cidade do Porto

A literatura, como por exemplo Fernandes (2001), refere que “um dos mais importantes elementos na simbologia actual da cidade do Porto é a sua Universidade. O Porto é, no entanto, um espaço social com existência para lá da Universidade, existência extremamente ligada à sua história humana e espacial, feita de construções, passadas, presentes e futuras, num emaranhado complexo de significações” (Fernandes, 2001:269).

Por isso, já que, desde início deste trabalho, temos vindo a explorar a ‘construção’ de identidades dos sujeitos num processo de migração, achamos interessante examinar como estes estudantes vivenciam a cidade onde estudam, vivem e, porque não, como se relacionam com os equipamentos culturais existentes.

Por motivos diferentes, mas, todos vêem o Porto como um local ideal para estudar. O que nos faz recordar o que disse Saint Maurice (1997), sobre assunto idêntico: “a determinação de semelhanças e diferenças entre objectos/indivíduos implica a organização da informação que os sujeitos dispõem dentro de um contexto de relativa estabilidade” (Saint Maurice, 1997:134). Talvez por isso, a cidade do Porto é comparada positivamente em relação a Lisboa.

A **Luísa**, por exemplo, como estudou na telescola ainda em São Tomé, já trazia consigo uma imagem (ainda que utópica em certos aspectos) de Portugal e sobretudo de Porto: “*Assim, eu quando cheguei propriamente a Portugal, achei muito estranho porque eu estudei na*

telescola e tinha uma imagem muito diferente daquilo que eu tinha visto na televisão. Achei Portugal velho e, sobretudo Porto, muito velho e degradado”.

Marisa: “ (...) não comparo Lisboa com o Porto. Eu acho que porto é uma cidade com as coisas mais baratas para estudantes mas é uma cidade muito velha. Porto só dá mesmo para estudar. É calma, tem muitas bibliotecas e os estudantes conseguem percorrê-la facilmente”.

Também **Carlos** revela o mesmo estado de espírito: “eu penso que o porto, pela reputação que tem e pela qualidade que oferece, é um lugar excelente para estudar. Pelo facto de ser calmo facilita também a integração de estudantes que vêm duma ilha como a nossa. O nosso país é muito calmo”.

O mesmo tipo de análise é feito por **Marina:** “Porto é muito mais próximo da realidade são-tomense na medida em que não tem esse “corre-corre” de Lisboa” e, também por **Jamila:** “Creio que a maioria dos estudantes são-tomenses sentem-se bem no porto porque nos faz sentir perto de São Tomé. Trata-se de uma cidade pequena, calma e sobretudo, facilita vida aos estudantes”.

Sem pretendermos cair na suposição, estas respostas revelam que muitos são, portanto, “os aspectos da identidade cultural são-tomense que revelam a derivação do lastro civilizacional português, tanto nas configurações ideológicas do seu «modus vivendi» (Mata, 2010:42); como também, diríamos nós, na sua maneira de interagir com o espaço social.

C. 2. Normalmente, como é que ocupa o seu tempo livre (fora do horário escolar)

Segundo o estudo de Saint Maurice (1997), já aqui citado, “a vida quotidiana é uma realidade interpretada pelos homens e subjectivamente dotada de sentido de modo a formar um mundo coerente” (Saint Maurice, 1997:113). Tanto que, “as referências que o sujeito constrói, enquanto sujeito social, orientam o seu presente, sendo este o vector resultante de uma trajectória enquadrada por tempos e espaços específicos (...), ao mesmo tempo que é estruturante de um futuro mais ou menos próximo” (Ibidem). É isto que vamos a procura com esta questão, consciente todavia que a vida quotidiana se faz no diálogo entre a representação individual do mundo e «outras identidades» ‘extra-ego’.

A nossa questão vai no sentido de analisar o problema da reconstrução das identidades, salientando, dado o processo migratório em questão, a interacção indivíduo – sociedade donde, no nosso entender, emerge a opção que cada um faz para se integrar.

De facto, neste processo de identificação, as respostas não são todas homogéneas. Pois, se para Luísa e Marina, a gestão de tempo é fundamental porque são ‘estudantes, mães e trabalhadoras por conta doutrem’; já para outros casos, ficam ‘em casa’ ou por razões económica ou porque o objectivo que norteiam a sua estadia em Portugal é o estudo.

Luísa: *“Passo o meu tempo a trabalhar porque sou trabalhadora estudante, sou mãe e, aquela menina que está aqui sentada é minha filha e outra é minha neta”.*

Marina: *“É assim: a vida de trabalhador-estudante é muito complicado para se ter um tempo livre que nos permite sair e ir descontraír-se um pouco (...). Por ser mãe de uma filha que também precisa de mim e, ainda, por ser trabalhadora-estudante, é-me muito difícil sair de casa”.*

Enquanto outros:

Marisa: *“Fico em casa. Vou muito poucas vezes ao cinema e, que eu me recorde fui apenas uma vez ao museu Soares dos Reis por causa de trabalho da escola”.*

Carlos: *“Para ser sincero em casa a ver televisão (...). Eu sou uma pessoa muito focada no estudo e, pelo facto de ser por natureza caseiro, raramente saio”.*

Jamila: *“ Muitas vezes em casa. Apesar de já ter saído duas vezes com amigos, sou por natureza uma pessoa muito caseira”.*

A percepção com que ficamos é a mesma evidenciada por Fernandes (2001), num estudo sobre *‘Os estudantes do Ensino Superior no porto. Representações e práticas culturais’*. Este estudo evidenciou que, “o traço mais marcante que ficou, porém, da análise da relação dos estudantes do Ensino Superior com os espaços da cidade do Porto, nomeadamente com os seus espaços produtores de cultura, foi um traço de distância generalizada em relação aos mesmos” (Fernandes, 2001:373). Em contrapartida, o mesmo estudou expôs o que também aqui ficou subjectivamente patente: uma das práticas usuais

nos estudantes de Ensino Superior da cidade do Porto é o visionamento televisivo. Na prática ela constitui “uma das formas mais consagradas de lazer” onde, em média “60% dos estudantes vê, pelo menos «mais de uma hora diária» de televisão” (Ibidem). Esta realidade justifica, se calhar, as expressões como: “*Para ser sincero em casa a ver televisão*”; “*Mesmo se fosse no verão, se estou a pensar no estudo não saio*”; “*Sinto muito mais seguro em casa*” (Carlos).

C. 3 - Como estudante e a residir no porto, quais as dificuldades que mais sente

Os casos aqui descritos mostram que, como estudantes no Porto, eles experimentaram de tudo: dificuldade de acesso à habitação, racismo e indiferença por parte dos professores.

Luísa recorda o momento em que iniciou os seus estudos na Faculdade: “*É assim, em relação a habitação, no início foi muito difícil. Tínhamos uma bolsa de apenas 25 contos mas, tínhamos que pagar a renda de casa 30 contos mensais. Por isso, tinha que começar a trabalhar ainda no início do curso (...). Eu era única preta na turma e quando tinha negativa, apenas o meu nome aparecia na pauta como reprovada (...). Eu até já perguntei isso aos professores para saber se se trata de racismo ou porquê que uns são beneficiados e outros não*”.

O caso de **Marisa** é ainda mais profundo: “*Acho que sinto todas as necessidades possíveis de imaginar que um estudante africano pode sentir aqui em Portugal (...). Quando eu ia para arrendar a casa as pessoas viam que sou africana começava logo a pedir fiador e, uma vez, logo que viram que sou “preta” desligaram-me o telefone na cara*”.

Carlos: “*Eu acho que a maior dificuldade é a questão financeira. Não tenho apoio financeiro razoável que me permitisse de, para além de pagar a renda de casa e a propina, me permitisse também ter uma margem para comprar livro ou um portátil ou se calhar ir uma vez ao cinema*”.

Marina: “*As minhas dificuldades foram e continuam a ser a nível de apoios sociais. Recorri a varias Instituições de apoio africanas e outras são-tomenses e nenhuma me apoiou*”.

Jamila: “*falta de apoios sociais. Consegui a redução de propinas mas, como não tenho bolsa de estudo, estou inteiramente dependente dos meus familiares*”.

C. 4 - Acha que estes problemas teriam resolução?

Esta questão foi recebida com alguma hesitação por se tratar de uma pergunta desafiante. Ao concebê-la, quisemos convidar estes estudantes, nos seus respectivos casos, a tornarem-se sujeitos activos da sua própria história. Pois, face às dificuldades, ou se resigna com a sua sorte ou, pelo contrário, desenvolve-se estratégias de melhorias. O que nós percebemos nas respostas dos nossos entrevistados é que surge aqui duas classes de sujeitos: os que acreditam num futuro melhor:

Luísa: *“Sim, acho (...). Portanto quer os portugueses como os africanos tinham que adaptar. Era difícil encontrar um africano com uma branca ou vice-versa. Mas hoje em dia...”*.

Marisa: *“Sim. Acho que os meus problemas teriam resolução se eu conseguisse uma bolsa de estudos. Se eu fosse aluna bolseira, nem que fosse apenas 400 ou 500 euros, já me ajudava muito até porque, iria me permitir concentrar mais nos estudos”*.

Jamila: *“O mínimo já tenho. Vivo com os meus familiares. Mas, tenho despesas escolares que estão atrasadas (propinas) (...). O que reclamo e continuo a procura é de uma bolsa de estudo ou, de um apoio financeiro para ajudar os meus familiares a custear o meu curso”*.

E, os que simplesmente reconhecem que têm dificuldades mas, recusam avançar com uma proposta para a solução destes mesmos problemas:

Marisa: *“Acho que nunca teriam resolução. Eu não tenho nada (...) o problema financeiro está a agravar cada vez mais”*.

Carlos: *“Ora bem, no meu caso, acho que não (...). Fui professor durante 10 anos quer no Liceu Nacional como na Escola Portuguesa. E mais, antes de vir falei com o governo do meu país e a própria ministra de educação reconheceu que o meu caso era pertinente e que eu merecia uma bolsa de estudo (...). Vivo actualmente a custa de familiares e de boa fé de pessoas por vezes desconhecidas”*.

Por tudo isso, independentemente das ‘estratégicas’ que cada um assume como mais apropriado para ultrapassar a presente situação socioeconómica, a evidência é que, a dificuldade económica dificulta toda e qualquer integração.

d. Expectativa antes e depois de estar na cidade e na Universidade do Porto

A dificuldade de adaptação dos estudantes estrangeiros aparece nas literaturas em Educação muitas vezes relacionada com o grau de expectativa que eles tinham, bem como, o nível de conhecimento que possuíam sobre a realidade do País de acolhimento. Por isso, Pereira (2004), citado num estudo realizado pela equipa do Gabinete de Aconselhamento Psicopedagógico dos Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra (GAP-SASUC); concluiu que, “as necessidades assinaladas pelos alunos provenientes dos PALOP e de Timor Lorosae relacionam-se principalmente com as questões de integração ao meio académico mas também à sociedade Portuguesa” (Pereira, 2004, citado por Lourenço, s/d: 1). É, então, nesta perspectiva perceber a expectativa dos nossos entrevistados antes de vir e depois de cá estarem.

d. 1 - Qual era a sua expectativa ao vir estudar no porto

Todos os casos se assemelham:

Luísa: *“antes de chegar aqui, vinha com a expectativa de estudar, fazer o meu curso e regressar sem dificuldade e regressar”*

Marisa: *“olha, eu vinha feliz naquela: vou fazer o primeiro ano e pedir transferência para Lisboa (...). Já fiz o primeiro e o segundo ano de curso e não pedi transferência para Lisboa. Agora, olha... penso é terminar o mais rapidamente possível o curso e depois ir para Lisboa”.*

Marina: *“quando surge uma oportunidade para estudar na Europa é sempre um motivo de muita alegria. A expectativa é sempre alta e faz-se um “filme” a volta do assunto (...). Mas, depois de chegar, comecei a ver que as coisas não são bem assim”.*

Jamila: *“Em São Tomé tínhamos a ideia de um Portugal que não existe, de um Portugal de ficção. Mas, quando cheguei fiquei surpreendida pela positiva e pela negativa”.*

Carlos *é único que se distancia dessa visão: “Bem, as expectativas são sempre boas até porque, por natureza, não sou uma pessoa pessimista”.*

d. 2 - E o que pensa agora?

Para a maioria, a solução passa por terminar o curso e regressar:

Luísa: *“Mas agora estou ainda mais convicta que quando terminar vou-me embora. Há muitas coisas envolvidas nesta convicção”.*

Carlos: *“Tenho a fé que vou conseguir. E é também por isso que escolhi a Universidade do porto. Tal como a minha irmã que nesta mesma Universidade fez a medicina, sei que na universidade de porto as coisas são organizadas, têm uma boa biblioteca e não me porto de ficar até tarde a estudar. Mas sei que vou atingir o meu objectivo: Concluir este ano o Mestrado”.*

Marina: *“Actualmente procuro tirar proveito daquilo que o Porto e a Faculdade tem de bom para me oferecer mas (...)a minha expectativa actualmente continua a ser baixa. Enfim, a minha expectativa é terminar o curso e regressar para dar o meu contributo para o desenvolvimento do país, apesar de, até o momento, não ter apoios por parte do Estado são-tomense. **Caso realmente eu não consiga lá o emprego, volto para Portugal”.***

Jamila: *“Agora já sei que o Portugal maravilha não existe e, tudo o que pretendo é concluir o curso com uma boa média e regressar ao meu país”.*

Enquanto que, **Marisa** acredita que os seus problemas serão resolvidos, logo após a conclusão do curso quando for trabalhar para Lisboa: *“Para mim, continuo com a expectativa de ir para Lisboa”*

d. 3 - Na sua experiência de dia-a-dia, sente-se socialmente e/ou academicamente excluído?

“Conceder a todos, mas de maneira puramente formal, a "humanidade", é excluir dela, a coberto do humanismo aparente, todos os que se encontram desapossados dos meios de a realizar” (Bourdieu, 1998, citado por Nunes, 2005:107)

Como verificamos anteriormente, para além de dificuldades de ordem económica, em alguns casos, estes estudantes vivenciaram também a experiência de racismo e de exclusão social. Recordemos as palavras de **Luísa**: *“Em relação ao racismo, acho que as pessoas, por vezes, não são racista. Acho sim que quando elas vêm um preto, elas vão querer marcar a diferença”*. E de **Jamila**: *“Quando eu ia para arrendar a casa as pessoas viam que sou africana começava logo a pedir fiador e, uma vez, logo que viram que sou “preta” desligaram-me o telefone na cara”*.

É contra estas situações que Mata (2006) protesta: “a questão é de facto relevante porque quando se fala em “África” em Portugal pensa-se menos no indivíduo nascido em África (negro, branco, indiano...) e mais no indivíduo de raça negra” (Mata, 2006:294). Logo, desresponsabilizar a sociedade pela sua desigualdade “pode originar uma ‘esquizofrenia’ identitária, resultante de o facto do indivíduo não conseguir construir laços identitário com comunidade nenhuma, originado por vezes por um lado uma clivagem geracional e por outro um conflito entre identidade pessoal, étnica e social” (Mata, 2006:298).

Ainda sobre a pergunta referente ao sentimento de exclusão, os casos abordados, revelaram-nos que:

Luísa: *“Sim. Já reprovei com 9,45 (valores) e tenho uma cadeira que até hoje está a me custar para terminar o curso e não saio de 9. Pronto, não sei se é psicose minha, mas, a verdade é que me sinto discriminada em relação a outros colegas brancos (...). Assim nos transportes públicos também existe essa manifestação de racismo. Vais para sentar as pessoas põem saca (bolsa) para não sentares ao lado dela”*.

Marisa: *“Muitas vezes sim. Há muitas coisas, muitas actividades da minha Faculdade que eu nem participo porque sei como é. Por exemplo, na sexta-feira houve “farra”³⁰ e as minhas colegas disseram-me para ir e não fui. Porque sei que chego aí e se eu não levar o meu bolo ninguém me dá. E, como não tenho para levar, não vou”.*

Carlos: *“No comportamento dos meus colegas de curso (Mestrado) para comigo eu não vejo manifestação de racismo mas (...) já na escola (fora de turma) posso falar disso. Não digo que seja um racismo manifestado e evidente mas, nota-se que existe um menosprezo para com os estudantes que vêm de África. Eu já percebi isso é verdade que o tratamento não é igual. As pessoas pensam que nós não percebemos isso”.*

Marina: *“Sinto sobretudo no meu relacionamento com as Instituições não estatais (não governamentais) e com os professores durante as aulas. Eles (os professores), se calhar, não entendem que também somos gente e que nós também temos direito. Recorri a varias Instituições não estatais (não governamentais) a pedir apoio para a minha bebé e...nada. Existe diferença no tratamento sim”.*

Nesta peça, apenas **Jamila** constitui um caso de excepção: *“Sobre isso não tenho nada a relatar porque saio muito pouco e, quando saio mesmo para compras, saio com pessoas conhecidas”.*

Situando a discussão a um outro nível, a realidade vivida nos casos aqui citados, associa o racismo e a exclusão social aos espaços de interacção social (fora de sala de aulas e autocarros) e, também, á questões de poder (relacionamento com as instituições). O que nos reencaminha para a problemática de “estatuto social”. A exemplificação é dada por Saint-Maurice (1997):

Se determinado serviço público (transporte ou serviço de limpeza, por exemplo) for desempenhado por indivíduo de cor, esta não se torna saliente para os outros indivíduos, mas já o seria numa relação de maior proximidade (forçada), como seja, a inclusão na família de um indivíduo negro, por exemplo. Não é só a proximidade relacional que confere significado à cor da

³⁰ Festa animada, geralmente com comida e bebida. A expressão “farra” entre os são-tomenses pode ter significado de “baile”.

pele, mas também o estatuto social que tanto reforça como dilui aquela característica fenotípica (Saint-Maurice, 1997:124), [aqui observado].

E – Projecto (s) para após a conclusão dos estudos

Esta categoria está, de certa forma, relacionada com as expectativas dos sujeitos. Por isso, na maioria dos casos, as respostas foram ao encontro daquilo que anteriormente responderam quando inquiridos sobre ‘o que pensam depois de conhecerem a cidade e a Universidade do Porto (actual expectativa).

Outro dado interessante a reter é que, a calma que o porto oferece para estudar não é suficiente para que aqui fixem a sua residência, até porque, se tomarmos como exemplo o caso de Carlos, numa das passagens da entrevista confessa que, *“esta tranquilidade beneficia mais aqueles que têm algum tipo de apoio ou uma bolsa de estudo. Mas, para alguém que vem para estudar ou que tem que trabalhar para pagar os estudos (trabalhador-estudante), sobretudo nesta época de crise, Porto, não é uma boa opção”*. O motivo que Carlos avança para essa decisão é evidente: *“Porque no Porto existem poucas Instituições que oferecem bolsa de estudos e, também, ao nível de oportunidade de emprego para os estudantes do Ensino Superior, Porto deixa muito a desejar”*.

Os actuais obstáculos influencia o plano de vida para quando terminarem os seus estudos. Vejamos outros exemplos:

e. 1 - Após a conclusão do curso, o que pretende fazer?

Luísa: *“pretendo ir me embora porque penso que o país precisa mais de mim do que ficar a viver em Portugal (...). A minha área de estudo é importante para são Tomé e Príncipe”*.

Marisa: *“Há... isso está bocado em aberto. Depois de terminar o curso vou fazer a especialidade. Por isso logo se vê. O meu futuro ainda está em aberto”*.

Carlos: *“Regressar não penso. Mas ficar também não. (...) O meu sonho que é candidatar para esses concursos a nível das organizações internacionais como o PNUD, UNICEF, etc”*.

Marina: *“Penso, antes de regressar para São Tomé, trabalhar aqui em Portugal durante um ou dois anos de forma que, quando eu regressar possa ter algumas bases de sustento porque sei que a vida em São Tomé não é fácil (...). Outra coisa que gostaria de fazer é dar aulas no Centro Politécnico de São Tomé porque foi lá onde dei os “primeiros passos” para a arquitectura. Este é um dos sonhos de que não me vou abdicar”.*

Jamila: *“Olha, eu termino o curso numa semana na outra vou-me embora para a minha terra”.*

Vimos aqui que, cada caso trouxe a sua própria manifestação de vontade, sendo que, alguns estudantes equacionaram a possibilidade de ficarem em Portugal. Este acontecimento não é Novo. Recordemos o que disse Inocência Mata em 2004:

Até década de 70, o povo são-tomense não era tradicionalmente emigrante (...). [O fluxo migratório] intensificou-se nos anos 80 e continuou nos anos 90 com o acréscimo dos estudantes que, terminada a formação optaram, por razões de vária ordem, por não regressar. São eles que agora constituem o grosso dos quadros técnicos em Portugal (médicos, enfermeiros, engenheiros, professores, gestores, contabilistas, economistas pequenos empresários ou funcionários) (Mata, 2004:25-26).

Ainda em relação aos que desejam ficar em Portugal, é bom lembrar que não pretendem «voltar as costas» ao país. Em todos eles, mesmo distantes, constatou-se que pretendem contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do país. O que insinua que urge a necessidade de São Tomé e Príncipe se assumir “como país que tem que começar a agenciar a sua massa emigrante e a sua diáspora, pensá-la como parte integrante da nação, enfim, considera-la como interlocutor válido na discussão sobre o estado da nação” (Mata, 2004:45). Estas palavras dizem-nos que, o que está em causa não é a falta de patriotismo mas sim, falta de estímulo para regressarem.

e. 2 – Se teria que ficar, onde escolheria para morar?

Verificamos que, apenas Marina e Jamila, se tivessem que ficar em Portugal, escolheriam Porto para residir:

Jamila: *“No entanto, se teria que ficar, eu ficaria no Porto (...). Não sei se é porque vivo mesmo no centro de Porto. Mas, para mim tudo fica perto e as pessoas são muito acolhedoras”.*

Marina: *“residirei de certeza no Porto. Já conheço Porto, a minha filha nasceu aqui e, como dá para notar, eu estou a espera de uma outra bebé que certamente também nascerá aqui no Porto”.*

Um outro é o caso de Luísa que pretende regressar ao país no sentido de trabalhar em prol do desenvolvimento:

Luísa: *“Acho que eu não ficaria porque não suporto frio e, para além disso lá tenho outras oportunidades que não terei aqui em Portugal (...). Se ficasse em Portugal poderia até exercer a minha profissão. Mas, é em São Tomé que eu seria “gente”.*

Relativamente à questão colocada, surgiu também no estudo dois casos que não pretendem ficar em Portugal (ou não escolheriam Porto para viver) mas, também, querem permanecer a longo prazo fora do seu país natal. São eles:

Marisa: *“Não sei. Mas também não ia para São Tomé. Em Portugal também não ficava. Se tivesse que ficar em Portugal teria que ser por uma razão muito forte como por exemplo, um namorado de que realmente gostasse, marido ou filho. Sinceramente não sei”.*

Carlos: *“Para ser sincero regressar assim tal como estou hoje não me apetece muito a não ser que eu tenha uma proposta muito boa (...). Se houvesse condições de emprego, se o Porto oferecia condição de emprego ficaria no Porto. Mas, como (...) eu sei que é muito mais complicado arranjar emprego no porto, certamente que se eu teria que ficar em Portugal escolheria o sul para morar”.*

e. 3 - Como é que se vê profissionalmente daqui a 10 anos?

Um dos objectivos da nossa investigação foi, precisamente, conhecer projectos que estes estudantes pretendem pôr em prática após a conclusão dos seus estudos. O espaço temporal por nós proposto deveria auxiliar os indivíduos a situarem, no tempo, uma meta a atingir. No entanto, constatou-se a este nível que mantêm a esperança num futuro melhor sem, entretanto, especificarem o elemento motivacional para essa mesma esperança. O que nos leva a pensar que, os dados aqui obtidos estão intimamente relacionados com a hesitação que muitos ainda têm em relação ao seu futuro em Portugal, na Europa; ou pelo contrário, em São Tomé e Príncipe.

Luísa: *“Eu acho que serei uma médica e uma profissional de sucesso com certeza”.*

Marisa: *“Eu gostaria de ter um trabalho, ter uma casa e essas coisas que todo o ser humano deseja e que faz parte do conceito da felicidade”.*

Carlos: *“É difícil dizer e muito difícil prever (.). Por isso vejo muita luta e muito sacrifício durante os próximos 10 anos”.*

Marina: *“Daqui a 10 anos espero estar em São Tomé a trabalhar e com a minha vida já organizada”.*

Jamila: *“Vejo-me realizada e uma profissional de sucesso. Não pretendo trabalhar para o governo. Serei advogada sim, mas, não pretendo representar o Estado (Ministério Público).”*

Enfim, dos casos analisados, podemos constatar que “entre o país de origem e o de acolhimento estabelece-se um espaço que pode se, par uns, de comunicação e, para outros” (Almeida, 1976, citado por Saint-Maurice, 1997:127), de saudades.

É também esta mesma investigadora quem pergunta se, a vontade que faz uns quererem regressar e outros pretenderem ficar se deve às “ligações afectivas ao espaço onde ficou enterrado o seu umbigo ou [pelo contrario à] imagem dada por um quadro político e institucional novo com o qual se identificam uns e que é rejeitado por outros?” (Ibidem). Quanto a nós, preferimos apenas acreditar nos sonhos e projectos de cada um destes estudantes. Certo de que, se uns já sabem exactamente o que fazerem outros, seguramente, brevemente o saberão.

3. Considerações finais

“ (...).
E a ver,
Num vaso oco de barro
Escoar o nosso bairro
Onde bem lá juntinho ao mato,
Passa o sopro dum socopé de gozo
(...)”

Filho da população heterogénea
Brotada pela conjuntura
Duma miscelânea curiosa
De gentes das áfricas mais díspares,
Da África una dos nossos sonhos
De meninos já crescidos³¹”.

Num momento em que se verifica a consolidação da globalização económica, educacional e sociocultural é também gritante o grau de contradição existente

Entre, por um lado, a acessibilidade aos direitos civis, à cidadania, através da pertença nacional e, por outro, o crescente reconhecimento da universalidade dos direitos humanos. Estes direitos entram em crise e em choque, de forma manifesta e gritante, nas figuras e nas situações de migração, sobretudo num período em que esta aumentou exponencialmente. Vários direitos humanos não podem ser garantidos e assegurados quando os sujeitos passam a ocupar duas posições: a de cidadãos do estado-nação de origem e a de residentes no estado-nação de imigração (Almeida, 2006:366).

Independentemente dos intuitos que leva a imigrar, discutimos o inter-multiculturalismo enquanto estratégia mais adequada para a integração e a construção do multiculturalismo integrado. Ou seja, o inter-multiculturalismo, outra vez na esteira de Inocência Mata, “parece ser o caminho para a fertilização convivial e o transcrescimento cultural da sociedade portuguesa, pois (...), o amanhã é feito de estrelas que talvez não tenham ainda acordado” (Mata, 2006:315).

Consideramos, de igual modo que, ‘a educação para a diferença’ tem que começar por considerar o direito que todos os segmentos de uma sociedade têm em se verem representados nos vários lugares visíveis da sociedade, para que os representantes desses segmentos possam discutir interesses gerais de sua identidade grupal ou individual,

³¹ Alda Espírito Santo: poetisa e professora são-tomense (Continuação)

interesses de seus “membros” relativos à sua pertença na paisagem nacional, nos diferentes lugares e vertentes da comunidade imaginada” (Mata, 2006:305).

Numa entrevista que concedeu no dia 12 de Setembro de 2008 e publicado na “Revista Crioula” em Maio de 2009, Inocência Mata por exemplo, revelou que experimentou na «sua pele» o *estigma que permeia a diversidade*. Nascida em São Tomé, na entrevista, Inocência Mata testemunha trazer “consigo o estigma da travessia que se consolidou com seus ancestrais angolanos, brasileiros, ciganos e são-tomenses. Dessa pluralidade de raízes resultou uma atitude crítica sempre inquieta que se preocupa e destaca a importância da diversidade e das identidades (...)” (David, 2008:1). Por isso, é compreensível a sua posição sobre o preconceito identitário:

Pois, quando as pessoas pensam, quando falam, na África... As pessoas não dizem «na Europa», elas dizem «em Portugal», «na Espanha», «na Inglaterra». Quando afirmam que conhecem um país africano, já acham que podem falar da África toda. Essa é a digressão: os pretos são todos iguais. Ao que eu costumo dizer sempre: os pretos não são todos iguais. Assim como os brancos não são todos iguais. É verdade que há um desconhecimento, mas não é só desconhecimento. É precisamente um preconceito sobre a falta de complexidade desses sistemas culturais. A ideia de que esses sistemas culturais não são sistemas tão complexos quanto outros sistemas culturais. É uma visão preconceituosa das civilizações africanas, sem sombra de dúvida (David, 2008:4).

Esta crise de identidade também é visível no seio das elites africanas. Inocência Mata assume na entrevista que, também “nós, de certa forma, reproduzimos os estereótipos do colonizador, do dominador, do «centro». Porque, aí já concordo de certa forma com Aijaz Ahmad, ou para citar um africano, como Joseph Ki-Zerbo: nós nunca nos libertaremos científica, técnica e tecnologicamente, se nós *naturalizarmos* o nosso lugar de periferia” (David, 2008:4). A crítica de Inocência Mata na Revista Crioula sobre este assunto, vai no sentido de que, “ (...) nós [africanos] continuamos a pensar a África a partir do olhar da ex-metrópole. Estudar a África pelo prisma do ex-colonizador é um crime intelectual. O fato de um escritor não ser publicado em Portugal não quer dizer que ele não exista” (David, 2008:6).

A estratégia para a construção de uma sociedade plural passa necessariamente pela educação. Inocência Mata, a este respeito é categórica:

Dentre todas as entidades pilares da sociedade, a Escola, através de programas, iniciativas e actividades de extensão curricular, é a mais importante. Na verdade, os programas e os manuais escolares são os lugares fundamentais para serem veiculadas mensagens quanto a uma educação para a diferença (...). [Ora, diz a autora], uma observação ligeira aos manuais escolares portugueses diz-nos que a variedade étnica e cultural ainda não é contemplada com sistematização (senão como concessão) e, quando o é, fá-lo de forma tão pouco construtiva que as crianças dessas origens não se identificam com as imagens, pouco edificantes, através das quais as suas identidades originárias são apresentadas (Mata, 2006:307).

Ainda nesta lógica de pensamento, é de focar que, a exigência da competência e da qualidade (a meritocracia) não pode ser a razão para a exclusão do “Outro” diferente de “Nós”. Sobretudo quando o motivo é a cor da pele, e/ou proveniência geográfica. O exemplo que a autora acima citada nos lega é testemunho desta realidade: enquanto o aeroporto de *Heathrow* em Londres, pela diversidade étnica e cultural dos seus funcionários

Anuncia a consciência de uma sociedade multicultural tendencialmente pluricultural e intercultural (...), pelo contrário, a ‘cultura’ do aeroporto de Portela em Lisboa, para além de monolítica, é a de uma Esquadra de Polícia! Quer dizer que em Londres os Serviços de Estrangeiros são menos severos e mais permissivos? Só para quem não saiba que, por exemplo, a Inglaterra nem sequer é espaço Shengen (Mata, 2006:303)!

A abordagem referente a “ Cidadania e justiça social na Contemporaneidade” não nos deixou dúvida de que o ambiente académico e a relação informal com a comunidade académica, nomeadamente o bom relacionamento com os colegas, professores e funcionários da Instituição de Ensino Superior, bem como a criação de laços de amizade entre os seus pares, exercem um forte impacto na integração dos alunos (Endo & Haspel, 1982) principalmente dos grupos minoritários (Mayo, Murgia & Padilla, 1995, citado por Silva, et al., s/d:468).

Este trabalho, tal como relatou Santos (2004), sugere que a situação de migração, nem que seja por motivos de estudos, “constitui um processo que traz instabilidade, tanto material como afectiva” (Santos, 2004:209); e que pode ter consequências no desempenho escolar e na relação interpessoal. Pois, o racismo e o desfavorecimento socioeconómico são

razões e pretextos para tensão e conflitos. Do que decorre directamente do estudo agora apresentado, há que sublinhar “a centralidade da promoção das diferenças como base para o desenvolvimento da capacidade de compreensão do mundo, na perspectiva de que os referenciais diversos constituem racionalidades temporais a utilizar como instrumentos de comunicação” (Idem:211).

Apesar de que África subsariana não esteja, visivelmente, a beneficiar dos aspectos positivos da globalização, muitos são aqueles que defendem que é bom para África que os estudantes africanos procurem conhecer outras realidades educativas, até porque, no dizer de Torres e Burbules (2004),

Estes estudantes que se mudam temporariamente para estrangeiro em busca de uma melhor educação, “ocupam posições poderosas quando voltam para casa e têm considerável influência sobre o governo e as suas políticas, de maneira desproporcional ao seu número. Como grupo móveis, são eles que conseguem imaginar a nação e os seus elos com o mundo exterior de forma que são radicalmente novas. Com experiência formativas internacionais, eles conseguem enxergar o mundo como algo dinâmico e multicultural. Isso ocorre porque eles operam dentro de um espaço híbrido e sentem-se igualmente confortáveis em mais de um local cultural. Sua identidade é intercultural, com múltiplos pontos de definição cultural. Eles tipificam uma nova geração global (Torres e Burbules, 2004:150)

Só lamentamos que seja muito reduzido o número de estudantes portugueses (e/ou europeus) dispostos a passarem uma temporada de estudos em África Lusófona e que seja muito reduzido (ou mesmo inexistentes) o número de acordos de mobilidades estudantil entre Universidades europeias e africanas.

Pois, queremos acreditar que, a tal imaginação global que ajuda a remodelar as identidades e que fomenta a diversidade de que nos fala Torres e Burbules (2004); deveria ser também no sentido Europa – África. Cremos que, se existisse programas de mobilidade estudantil – tipo Programa ERASMUS e Mobilidade de Pessoal Docente – de Europa para África, muitos dos problemas que nos foram relatados nas entrevistas seriam ultrapassados.

Se tivermos em conta os dados que nos foram facultados por diversas entidades, torna-se fácil perceber que, número de estudantes são-tomenses na Universidade do Porto não é significativo. Mesmo assim, na nossa análise privilegiamos essencialmente a sua identidade, os problemas comuns aos outros estudantes dos PALOP e, sobretudo,

questionamos as perspectivas duma educação globalizada para o desenvolvimento socioeconómico de São Tomé e Príncipe (quiçá do continente africano).

Para tal, nada melhor do que recorrer às pessoas que, na nossa perspectiva, melhor conhecem quer a realidade da educação nos PALOP, como também, estão implicados no desenvolvimento educacional na Europa. Estamos a falar, obviamente, da são-tomense e docente universitária Inocência Mata e, do moçambicano e professor catedrático João Mosca.

Quer um como outro defenderam que a globalização só será vantajosa para África subsariana se houver uma mudança de paradigma no relacionamento com os países africanos. No que toca ao sistema de ensino, tendo como pano de fundo o caso de Moçambique, Mosca (2009) é categórico em afirmar o seguinte:

Dirijo-me à comunidade académica porque deles depende em parte a formação das próximas gerações e de uma nação que merece sair dos postos mais baixos de entre os países no que respeita à pobreza, dependência económica, baixa competitividade e corrupção. Um país onde existem sistemas de poder que simultaneamente pretendem a modernidade e transportam elementos que alimentam ciclos desvirtuosos. É sem dúvida o ensino uma das principais forças de transformação do Homem e da sociedade. A educação de qualidade é condição base para que os nossos netos não sejam pobres. Não vou debruçar-me aqui sobre os diferentes componentes que formam a qualidade nem as opções metodológicas da sua estimação. É controverso e difícil. Mas por outro lado, fica fácil saber o que não é qualidade (Mosca, 2009:1-2).

O que evidencia por um lado a importância do ensino para o desenvolvimento socioeconómico e, por outro, o estado caótico em que se encontra mergulhado a qualidade do sistema de ensino de alguns países dos PALOP (para não dizer em todos eles). É também por isso que, Mosca (2009) assenta as suas ideias na necessidade da qualidade na educação. Melhor dizendo, nas palavras do autor, apostar numa educação de qualidade “é condição base para que os nossos netos não sejam pobres” (Ibidem).

No início do capítulo referente ao «Estudo de Campo» constatamos a “pouca autonomia que detêm as jovens «ciências da educação» relativamente às outras ciências sociais e humanas. A utilização do plural na expressão que as designa é, aliás, sintomática

do lugar conferido à importação dos objectos e dos métodos para as ciências da educação” (Lessard-Hébert, 1994:174).

Para tratar o nosso tema, tivemos por isso de recorrer aos vários campos de saber, designadamente, Economia com João Mosca; Literaturas africanas e Estudos pós-coloniais com Inocência Mata; Estudos Pós-coloniais com Manuela Ribeiro Sanches; Ética, Políticas sociais, Estudos multiculturais e, enfim, outros conhecimentos adquiridos ao longo do nosso percurso no **Mestrado em Ciências da Educação**. Referimos, dentre outros, conhecimentos na área de «Cidadanias e Diversidade», «Questões Aprofundadas em Educação e Diversidade Cultural», e, «Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura».

Não pudemos, de igual modo, evitar o recurso à nossa experiência de vivência em realidades múltiplas para melhor tratar os temas aqui realçados. É, alias, o mesmo que fez Mata (2006), quando disse que: “aprendi com o tempo e com muitos testemunhos de estudiosos que se constituem como referências críticas no estudo de questões de identidade, sobretudo de identidades diaspóricas, a transferir para o “sistema” da reflexividade a minha experiência como imigrante, “minoritária” e negra, e a construir os meus *lugares* de crítica, transformando a teoria da reflexividade numa teoria crítica” (Mata, 2006:286).

A escolha do tema de investigação e dos conceitos aqui apresentados e discutidos é o fruto da busca de uma abordagem que pudesse nos permitir perceber o complexo processo de integração social e académico dos estudantes num contexto adverso do seu. É também este mesmo desígnio que nos obrigou a recorrer à outras teses já defendidas em quadrantes disciplinares diferentes do nosso, ainda que tal contribui para ampliar as fronteiras do conhecimento sobre os são-tomenses enquanto estudantes na nossa Universidade. Podemos citar, a título de exemplo, a investigação de Belanine Ceita sobre o «*Recursos Humanos São-Tomenses: Importância e Contributo no Processo de Desenvolvimento de São Tomé e Príncipe. Tese de Mestrado, ISCTE*»³².

As questões de partida que serviram de alicerce ao nosso estudo vão no intuito de apreender os confrontos que surgem durante o processo de construção e de reconstrução das

³² Instituto Superior de ciências do Trabalho e da Empresa

identidades pessoais e colectivas dos sujeitos numa sociedade, até então, para si desconhecida.

A escolha dos instrumentos de recolha e tratamento de dados é decorrente do nosso objectivo em produzir um trabalho essencialmente qualitativo. Aqui dissemos que esta metodologia é tão válida como a quantitativa e, aliás, ela é sobejamente utilizada nas ciências sociais e humana.

Por se tratar de «estudo do caso», seleccionamos analisar o caso de cinco estudantes são-tomenses nos aspectos que procuram primeiramente esclarecer os objectivos da nossa tese e, depois, salientar a relação destes estudantes com a cidade do Porto.

Sendo nós mesmos “estudante são-tomense a residir no Porto e a estudar nesta Universidade” e, consciente da nossa “não-neutralidade”, procuramos que as entrevistas se realizassem num ambiente descontraído e, o menos académico ou institucional possível.

Argumentou-se aqui, quando pronunciamos sobre a “análise de conteúdo” que, esta não é uma tarefa fácil. Nesta perspectiva, o nosso desafio foi triplo:

- 1º. Transcrever, interpretar e expor com clareza os dados recolhidos durante a entrevista;
- 2º. Situar estes mesmos dados na pesquisa teórica anteriormente efectuada; através de categorias e subcategorias de análise;
- 3º. E, enfim, analisar os dados recolhidos em função da sua relevância para a nossa pesquisa. Convicto, no entanto, que muito mais haveria por dizer.

Tivemos também que lidar com a evidência e a subjectividade das respostas dadas na entrevista onde a sua análise obriga, por vezes, a recorrer ao bom senso sempre discutível.

Em termos concretos, a metodologia aqui assumida vai ao encontro das finalidades do nosso estudo e, como tal, procura assumir um carácter extensivo de natureza qualitativa. Nestes termos, parece-nos que, o problema de quantificação de amostra não é aqui relevante. Uma vez que vemos em «cada caso» um caso específico.

Chegado aqui, julgamos importante salientar que não esgotamos todas as análises que o nosso tema implica. No entanto, na nossa preocupação com a diversidade, tivemos em conta o conselho de Wallerstein (1996), ao reconhecer que:

O que hoje mudou foi a firme recusa, por parte de um grande número de estudiosos e de muitas outras pessoas, em aceitar que se marginalizem sistemas de valores alternativos, facto que tem vindo a ser reforçado pela (re) descoberta de que há irracionalidades muito substanciais incrustadas no pensamento racional moderno. Consequentemente, a questão que agora se nos coloca é a de saber como encarar seriamente, nas ciências sociais, toda uma pluralidade de mudivivências, sem com isso perder de vista a noção de que existe a possibilidade de conhecer e de entender sistemas de valores que, de facto, podem ser, ou tornar-se, comuns a toda a humanidade (Wallerstein, 1996, citado por Stoer e Cortesão, 1999:115).

Consequentemente, abertura à diversidade e coexistência entre o que é local e o que é global deve tornar-se, cada vez mais, uma realidade em educação; até porque, com a globalização a identidade cultural tornou-se híbrida. É-nos difícil afirmar hoje a existência de comunidade cultural hermenêuticamente fechadas em si mesmas. Por isso, dissemos que a educação inter-multicultural é de facto uma proposta válida porque procura conciliar a integração com a interacção sociocultural (e porque não sociaoacadémica?).

Sendo que os estudantes são-tomenses constituem o sujeito activo da nossa dissertação, o “estudo de campo” procurou, como já antes demos conta, enfatizar o percurso e a integração destes estudantes na Universidade e na cidade do Porto. Pelo que, numa primeira dimensão, verificamos que o percurso estudantil do nosso grupo-alvo é feito dentro de grandes limitações, sobretudo, financeiro. ‘Carlos’, um dos nossos entrevistados exemplifica: *“Não tenho apoio financeiro razoável que me permitisse de, para além de pagar a renda de casa e a propina, me permitisse também ter uma margem para comprar livro ou um portátil ou se calhar ir uma vez ao cinema”*. Os motivos são vários e a solução não é de todo pacífica.

Verificamos por isso que, para falarmos apenas daqueles que entrevistamos, eles vêm em busca de um sonho: educação de qualidade reconhecida por toda Europa e, que, pode-lhes abrir a porta para uma carreira de sucesso quer no país de origem como fora dele. A expressão utilizada por ‘Jamila’ – uma das nossas entrevistadas – é disso a prova: *“se eu vim é porque procuro uma formação de qualidade e, estou certa que na Universidade de Porto encontro o que pretendo”*

Agora, reinterpretando os diversos elementos em jogo, sempre a partir dos casos específicos dos estudantes entrevistados, ficou-nos patente a ideia de que nestes estudantes existe uma atitude de abertura, de procura de integração em múltiplos grupos populacionais e culturalmente globalizado como é o caso de Portugal enquanto país. Porém, essa não é a principal conclusão relevante para a nossa análise. Também deve ser realçado que, é neles manifestamente visível um sentimento comum: os estudantes estrangeiros “vivem numa espécie de segundo patamar de cidadania, de acesso aos direitos, em que o serviço público não é de facto” (Santos, 2004:197). Esta constatação é de 2004 no âmbito de um estudo efectuado junto às crianças de origem africana. Mas mantém actual pelo exemplo contido na transcrição das entrevistas: dificuldade em obter apoios sociais (quer do país de origem como das Instituições portuguesas); suspensão de bolsa de estudos sem motivos aparentes (por vezes a carta de reclamação e/ou pedido de uma outra bolsa de estudos não é respondida. Como tal, a culpa morre normalmente solteira); dificuldade em obter um apartamento para arrendar (aos estudantes africanos os senhorios exigem pelo menos um fiador); etc.

Os nossos dados revelam que, apesar da esperança num futuro melhor reina, pelo menos dentre os entrevistados, um sentimento de impotência face a actual situação socioeconómica com que se deparam. Alias, o que vai ao encontro do que disse Silva (s/d): “a autonomia e independência do aluno, bem como o apoio financeiro, constituem importantes indicadores de integração social e académica dos alunos no ensino superior (Cabrera, Nora & Castaneda, 1992; Ting & Robinson, 1998 citado por Silva, et all,s/d:468). Ouvido os “autores” do nosso estudo, percebemos que, muitos não auferem um rendimento mensal proveniente de bolsa de estudos. Mesmo estes que o têm, interessou-nos também verificar a necessidade de recurso à trabalhos sazonais como forma de fazer face às necessidades diárias.

Apesar de amplamente reconhecerem no Porto similitudes com São Tomé e elegerem-na como local ideal para estudar, na generalidade, é sentido o contraste entre as expectativas que se tinham e a realidade aqui encontrada. Talvez por isso, não faz para já parte do projecto de vida da maioria dos entrevistados, fixarem residência no Porto.

As revelações dos casos aqui abordados inflamaram em nós, para o futuro, o desejo de perscrutar mais a fundo a metodologia de ensino utilizado no Ensino Secundário e

Superior em São Tomé e Príncipe e, se necessário, propor medidas para a sua melhoria. Para tal, seria necessário escutar as Entidades com responsabilidades acrescidas na área e, porque não, acompanhar um estudante são-tomense desde o seu ingresso na Universidade até a conclusão do curso (*historia de vida projectada para 3 anos lectivos*). Ficaríamos, certamente, com uma maior percepção dos seus dilemas e das suas ‘lutas’ para se integrar numa sociedade e num sistema de ensino, em todo, diferente do seu.

O tema por nós proposto e debatido ao longo destas páginas, que cremos ser o primeiro do seu âmbito, servirá de base para futuras reflexões no âmbito da educação em São Tomé e Príncipe. No estudo agora apresentado, acreditamos ter abordado dois pontos fulcrais do nosso tema:

- 1º. O pragmatismo inerente a um esforço de integração – participação na vida socioacadémica, estabelecimento de laços afectivos com a população local e a vivência na cidade que os acolheu;
- 2º. Estratégias adoptadas e os limites que os indivíduos impõem a si próprios à vontade de regressar à terra-mãe.

Estes dois eixos combinam-se e vivem-se nas práticas quotidianas. Quanto aos são-tomenses, o património cultural herdado, nomeadamente a língua, facilita em grande parte a inserção social mas, a possibilidade de regresso à casa (São Tomé e Príncipe) é perspectivado de modo diverso. Em suma,

Portugal, cuja história se fez no Mar e aí forjou a sua identidade, não poderia ficar imune à intensificação dos fluxos migratórios e culturais daí decorrentes nem aos corolários da globalização da economia (...). O que é preciso agora pensar é nas estratégias que visam a construção de uma sociedade de pluralidade cultural. O que não se consegue apenas com discurso político, se não com uma política que incentive a partilha entre as diferentes culturas em presença, a começar pelas Escola e seus órgão e instrumentos (...), visando não apenas a reposição do equilíbrio que tempos infindos de desigualdade originaram, mas também um conhecimento e reconhecimento da diversidade nacional de forma a estimular a cooperação intergruppal e uma mudança das percepções intergrupais e a naturalização do pluralismo (Mata, 2006:299).

Não podemos deixar de referir no entanto que, para os casos aqui apresentados, os governantes de São Tomé e Príncipe não estão ausente de culpa nas situações menos desejosas por que passam os estudantes são-tomenses no Porto. Por isso, fazemos nosso, o

concelho de Mata (2004): “o exercício da democracia, que requer o respeito pelas instituições, com exemplos que têm de vir daqueles que se aceitam como altos dignitários da nação, é acompanhado do exercício da cidadania que, por sua vez, só é possível com o funcionamento dessas instituições e com o cidadão preparado culturalmente para reflectir e questionar o próprio exercício dos seus direitos e deveres” (Mata, 2004:79-80).

Todos os entrevistados foram unânimes em sugerir melhorias (reformas) no sistema de ensino são-tomense. Sobre este assunto, Mosca (2009) aconselha o seguinte:

Com as reformas, o ensino centra-se no estudante. O docente deixará de ser principalmente um transmissor de conhecimentos para ser fundamentalmente um orientador de aquisição de saberes e competências. Implica que será o estudante quem se deve preparar incluindo com escolhas próprias de uma parte das matérias da sua formação, sendo a aprendizagem adquirida com trabalho autónomo, individual ou em grupo. Necessita para o efeito dispor de materiais pedagógicos, saber utilizá-los, ter capacidade e método de estudo, ser curioso, ter consciência da importância da formação, etc. Os estudantes chegados à universidade possuem essas características? Possuem mais ou menos que os estudantes dos países vizinhos? E os professores? Estes são o motor das reformas sendo ele próprio objecto das mudanças. Urge formar os docentes para as novas pedagogias e saberes, sem esquecer que foram os métodos que estamos a substituir os que tantos progressos científicos e do bem-estar de parte da humanidade permitiram (...).Reformas passa também por transformar mentalidades e influenciar a evolução cultural. As reformas devem ainda significar a formação de pessoas positivamente ambiciosas, lutadoras, empreendedoras e arriscadas, cidadãos intransigentes das liberdades individuais." (Mosca, 2009:11).

João Mosca apela, no entanto, à prudência. Para o caso de Moçambique, o autor disse que “as reformas não devem ser bruscas, até porque, não nos podemos esquecer que "somos uma nação com mais de 60% de pobres absolutos, com uma elevada percentagem de analfabetismo funcional, onde a maioria dos cidadãos têm referências localizadas, com uma iliteracia académica quase total e onde os hábitos de estudo e de leitura são muito baixos" (Mosca, 2009:12).

E, perguntamos nós, para o caso de sistema de ensino são-tomense como deveria ser feita essa reforma? Esta é uma das interrogações que esperamos ser retorquida pelos futuros projectos que possam surgir de, e, para São Tomé e Príncipe.

Bibliografia

- A UNESCO no III Forum Social Mundial, Porto Alegre (Brazil) Janeiro de 2003 (on-line) - <http://www.unesco.org/shs/wsf2003/wsfport.htm> - 12-12-2009
- ALMEIDA, Miguel Vale (2006). “Comentário”, in *Portugal não é um país pequeno: contar o império na pós-colonialidade*. Manuela Ribeiro Sanches (org.), Lisboa: Cotovia, pp.359-367
- BARROS, Elisângela Rosa Lima (2008). *Implicações ao nível do desempenho escolar, em estudantes Cabo-verdianos deslocados: impacto da adaptação, integração, ansiedade, stress e depressão*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. FPCEUP
- BENHABIB, Seyla (1999).Citizens, “residents and aliens in a changing world: political membership” in *The global era. Social research*, 22, 1-24
- BRAGANÇA, Albertino (s/d). *Quem somos nós?* (s/d). (on-line) <http://www.cstome.com/diario/OPINIAO/bRAGAN%C3%87A.htm> – 06-01-2010
- CAPUCHA, Luís (2000). “Pobreza, exclusão e marginalidades?” in J. M. Viegas e A. F. (orgs) Portugal: *Que Modernidade?* Oeiras: Celta
- CARDOSO, Sílvia Maria Castro Fortes (2008). *O dualismo cultural: os luso-caboverdianos entre a escola, a família e a comunidade (estudo de caso)*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- CASANOVA, Maria José (2002). *Etnicidade, género e escolaridade: estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa: Inst. Inovação Educacional
- CEITA, Bilaine Carvalho (2009). *Recursos Humanos São-Tomenses: Importância e Contributo no Processo De Desenvolvimento de São Tomé E Príncipe*. Tese de Mestrado, ISCTE.
- CLAPPIER-Valladon, simone (1980).“L’Enquete Psico-Sociale et son Analyse de Contenu” , in *Psychologie Française*, Tome 25 n°2, pp. 149-160
- CIDAC (2008). *Projecto de Educação para o Desenvolvimento "Conectando Mundos"*. (On-line) – <http://www.cidac.pt/CMManifesto.pdf> – 24-06-2009
- DAVID, Débora Leite (2008). “Inocência Mata: A essência dos caminhos que se entrecruzam”. In *Revista Crioula* – Maio/2010 – Edição Nº05 (On-line) <http://www.fflch.usp.br/dlcv/revistas/crioula/edicao/edicao05.php> - 01-06-2010
- ESTEVES, António e Azevedo, José, org. (1998). *Metodologias qualitativas para as ciências sociais*. Porto: ed. Instituto de Sociologia

- FERNANDES, António Teixeira (Coord.) (2001). *Os estudantes do Ensino Superior no porto. Representações e práticas culturais*, ed. Afrontamento
- FOODY, William, (1996) *Como Perguntar. Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*, Oeiras, Celta Editora.
- FONSECA, Laura (2005). *Vozes, Silêncios e Ruídos na educação escolar das raparigas*, Tese de Doutoramento, FPCEUP.
- FRASER, Nancy e Gordon, Linda (1995). “Contrato versus Caridade: porque não existe cidadania social nos Estados Unidos?” in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 42, 27-52.
- GAIO, Maria Gorette Pereira (2008). *Pensar Global Agir Local ou Pensar Global Agir Global*. (on-line) – www.unisla.pt – 24-06-2009
- GIDDENS, Anthony (1996). *Novas regras do método sociológico*. Lisboa: Gradiva
- GPEARI/MCTES (2009). *Diplomados no Ensino Superior [2000-2001 a 2007-2008]*. On-line - www.gpeari.mctes.pt - 19-03-2010
- HOY, David (1992). " Jacques Derrida ". In Quentin Skinner (org.), *As ciências humanas e os seus grandes pensadores*, Lisboa: Don Quixote. Pp.59-86
- INSTITUTO Nacional de Estatística da República Democrática de São Tomé e Príncipe (on-line) – <http://www.ine.st/educacao/index.html> – 19-03-2010
- JANOSKI, T., (1998). “Citizenship and civil society: a framework of right and obligations” in *liberal, traditional, and social democratic regimes*. Cambridge: Cambridge University Press
- L’ÉCUYER, René (1988). "L’Analyse de contenu: notion et étapes". In Deslauriers, Jean-Pierre (dir). *Les methods de la recherché qualitative*. Québec: Presses de l’Université du Québec, pp.49-65.
- LEITE, Carlinda (2000). “Uma análise da dimensão multicultural no currículo”, in *Revista de Educação*, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Vol, IX, nº 1, pp. 137-142. (On-line): www.fpce.up.pt/ciie/pubs/artigos/AnalRevEducacao.doc - 19-06.2010
- LESSARD-Hérbert, Michelle, et. al (1994). *Investigação qualitativa : fundamentos e práticas*. Lisboa: ed. Piaget
- LISTER, Ruth (1997). *Citizenship. Feminist perspectives*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London. MacMillan Press
- LOURENÇO, Maria Emília (s/d). *Estudantes dos PALOP nas Escolas do Instituto Politécnico de Portalegre. Caracterização e necessidades (Gabinete de Apoio*

Psicopedagógico) (on-line) –

http://www.ipportalegre.pt/wwwsas/pdf/estudo_palop.pdf - 19-04-2010

MAIA, Helena Isabel Silva (2008). *Transição (ões): de Cabo Verde para a Universidade do Porto*. Dissertação de Mestrado em Temas de Psicologia. FPCEUP

MARSHALL, T. H., e Tom Bottomore (1950). *Citizenship and Social Class*, Cambridge: Cambridge University Press.

MATA, Inocência (2006), “Estranhos em permanência: a negociação da identidade portuguesa na pós-colonialidade”, in *Portugal não é um país pequeno: contar o império na pós-colonialidade*. Manuela Ribeiro Sanches (org.), Lisboa: Cotovia, pp.285-315

MATA, Inocência (2010), *Polifonias insulares: cultura e literatura de São Tomé e Príncipe*. Lisboa: Cotovia

MATA, Inocência (2004). *A Suave Pátria: Reflexões político-culturais sobre a sociedade são-tomense*, Lisboa: Edições Colibri

MATA, Inocência (1998) *Diálogo com as Ilhas: Sobre Cultura e Literatura de São Tomé e Príncipe*, Lisboa: Edições Colibri

MATOS, J. Filipe (2005). “De que falamos quando falamos de cidadania”? in C. Carvalho, F. Sousa e J. Pintassilgo (org.) *A educação para a cidadania*, Porto: Porto Editora, 37-48

MENEZES, Isabel (2005). “De que falamos quando falamos de cidadania”? in C. Carvalho, F. Sousa e J. Pintasilgo (orgs) *A educação para a cidadania*, Porto: Porto Editora, 13-22

MOSCA João (2009): *Economicando*. Maputo: Alcance Editores. (Resumo on-line) <http://www.saber.ac.mz/bitstream/123456789/2597/1/Pr%C3%A1ticas%20e%20Desafios%20do%20Ensino%20Superior%20em%20Mo%C3%A7ambique.pdf> – 30-05-2010

MOSCA, João (2001). *Encruzilhadas de África: ênfase para os PALOP*. Lisboa: Instituto Piaget

MOSCA, João e Zanzala, Julien (Coord.2006). *Economia dos PALOP: seminário internacional sobre a economia dos PALOP's*. Lisboa: Instituto Piaget

NUNES, Rosa Soares (2005). *Nada sobre nós sem nós: a centralidade da comunicação na obra de Boaventura de Sousa Santos*. São Paulo: Cortez Editora

PERES, Américo Nunes (1999). *Educação intercultural: utopia ou realidade?* Porto: Profedições

PEREIRA, Anabela (2003). *Educação multicultural: Teorias e práticas*. Porto: Asa Editores

- PEREIRA, A. et al. (2005). “Estudantes dos PALOP e de Timor Lorosae na Universidade de Coimbra: Identificação das necessidades através de «focus group»”. In: Pereira,A. & Motta,E. (eds.). *Actas do Congresso Nacional “Acção Social e Aconselhamento no Ensino Superior: Investigação e Intervenção*. Universidade de Coimbra. Coimbra. 12-13 Maio 2005. Pp. 73-80. SASUC.
- PERRENOUD, Philippe (2005). *Escola e cidadania? O papel da escola na formação para a democracia*, Porto Alegre: Artmed
- PINTO, José Lemos (2005). *Escola Global: Quo Vadis? O debate e a mudança na escola do séc. XXI*. Porto: Campo das Letras
- PHILP, Mark (1992). “Michel Foucault”, In Quentin Skinner (org.), *As ciências humanas e os seus grandes pensadores*, Lisboa: Don Quixote. Pp. 86-108
- SANCHES, Manuela Ribeiro, org. (2006). *Portugal não é um país pequeno: contar o «império» na pós-colonialidade*, Lisboa: Cotovia.
- SANCHES, Manuela Ribeiro, org. (2006). *Deslocalizar a Europa: antropologia, arte, literatura e história na pós-colonialidade*. Lisboa: Cotovia
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1997). “Por uma concepção multicultural de direitos humanos”. In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, pp. 11-32. (On-line) http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/85_Concepcao%20multicultural%20direitos%20humanos_RCCS48.pdf – 03-04-10
- SANTOS, Irene (2004). *Quem habita os alunos? A socialização de crianças de origem africana*. Lisboa: Educa
- SAINT Maurice, Ana de (1997). *Identidades reconstruídas: cabo-verdianos em Portugal*. Ed. Celta
- SEF (2008). *Relatório de Imigração, Fronteira e Asilo*. (On-line) - www.sef.pt – 03-04-10
- SERRALHEIRO, José Paulo (s/d). *A escola e a diversidade cultural: Respeito pelas Culturas ou Cultura de Respeito?* (On-line) <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3664> - 01-07-09
- SILVA, C., Abrantes José Luís e Duarte Isabel (s/d). *Integração social e académica dos alunos provenientes dos PALOP no Ensino Superior português: um estudo de caso*. (On-line) <http://www.apdr.pt/congresso/2009/pdf/Sess%C3%A3o%206/5A.pdf> - 17-04-10
- SINGER, Peter (2004). *Um só mundo. A ética da globalização*, Lisboa: Gradiva.
- STOER, Stephen R. (1994) "Construindo a Escola Democrática através do 'Campo da Recontextualização Pedagógica'", in *Educação, Sociedade e Culturas*, 1, 7-28.

- STOER R. Stephen e Luísa Cortesão (1999). *Levantando a Pedra*. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Ed. Afrontamento
- TAVARES, Diana da Silva Dias Amado (2004). *O superior ofício de ser aluno: integrar (-se) para viver (n)a Universidade*. Tese de Doutoramento, FPCEUP.
- TERRASÊCA M. (1996). “Tratamento das informações recolhidas: a análise de conteúdo.” In *Referenciais subjacentes à estruturação de praticas docentes: análise dos conteúdos dos/as professores/as*. Porto: FPCE-UP [Dissertação de Mestrado], pp.120-128.
- THE African Information Society Initiative (AISI). (On-line) <http://www.uneca.org/aisi/> – 12-12-2009
- TOURAINÉ, Alain (1997). *Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget
- TORRES, Carlos Alberto (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Editora Vozes
- TORRES, Carlos Alberto e Burbules, C. Nicholas (2004). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed Editora
- UNESCO – *Rapport mondial de suivi sur Education pour tous 2010*. (On-line) <http://www.unesco.org/fr/efareport/reports/2010-marginalization/> - 01-06-2010
- YOUNG, Iris M. (2000). *la justicia e la politica de la diferencia*. Universitat de València: Ediciones Cátedra
- VALA, Jorge (1986). “A Análise de Conteúdo”. In José M. Pinto; Augusto S. Silva (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp.101-128.

ANEXOS

Tema da Entrevista: “Percurso e inserção sócio académica dos estudantes são-tomenses na Universidade do Porto”.

Esta entrevista destina-se aos estudantes são-tomenses a residir no Porto e a estudar na Universidade do Porto e, ocorre no âmbito de um trabalho de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação e Diversidade Cultural, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientado pela Professora Doutora Rosa Nunes da mesma Faculdade.

GUIÃO DA ENTREVISTA

A

1. Gostaria que me falasse sobre o seu percurso escolar a partir do momento que terminou o ensino primário...

- ❖ Onde estudou?
- ❖ Quais os factores que interferiram na escolha do curso que frequenta?
- ❖ Porquê vir residir e estudar no Porto?

B

1. O que sentiu (o primeiro impacto) ao conhecer a Universidade do Porto, mais especificamente a Faculdade em que estuda?
2. Acha que estudar na Universidade do Porto constitui uma mais-valia para o seu futuro profissional? **Porque?**
3. E se tivesse que concluir o curso em S. Tomé, seria a mesma coisa?
4. Pertence a associação de estudantes, tuna ou comissão de praxe dentro da sua Faculdade? **Porquê?**
5. Quais as maiores dificuldades que sentiu ou que ainda sente no âmbito do seu curso?

C

1. O que pensa da cidade do Porto?
2. Normalmente, como é que ocupa o seu tempo livre (fora do horário escolar)?
3. Como estudante e a residir no porto, quais as dificuldades que mais sente?
4. Acha que estes problemas teriam resolução? **Como?**

D

1. Qual era a sua expectativa ao vir estudar no porto? (cidade e Universidade)
2. E o que pensa agora?
3. Na sua experiência de dia-a-dia, sente-se socialmente e/ou academicamente excluído?

E

1. Após a conclusão do curso, o que pretende fazer? (Regressar? Porquê?)
2. Se teria que ficar, onde escolheria para morar? **Porquê?**
3. Como é que se vê profissionalmente daqui a 10 anos?